

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AUDREY LAMARCHE

LES PRATIQUES DE L'ORTHOPÉDAGOGUE DANS LE SOUTIEN À
L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT AU PRÉSCOLAIRE

AOÛT 2020

REMERCIEMENTS

Poursuivre des études universitaires aux niveaux supérieurs dans le but d'entreprendre un changement de carrière n'est pas une décision qui se prend du jour au lendemain. Ce projet de recherche est donc l'aboutissement d'une longue réflexion et de quatre années à conjuguer travail-famille à temps plein et études à temps partiel. La rédaction de cet essai m'a permis d'apprendre à me connaître et surtout à me surpasser. Ce cheminement ne s'est pas fait sans embûche et je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont cru en moi et qui m'ont donné l'énergie pour continuer.

Mes premiers remerciements sont dirigés vers Mme Corina Borri-Anadon, ma directrice de recherche. Merci de m'avoir prodigué de si judicieux conseils tout au long de mon parcours. Ta rigueur et ta patience m'ont été d'un grand soutien dans les moments de doute et de questionnement. Ton expérience de chercheuse m'a permis de découvrir qu'il y avait aussi une compétence de chercheuse cachée en moi. Grâce à toi, l'accomplissement de cet essai me remplit de fierté.

Je remercie également mon conjoint et mes enfants qui m'ont soutenu tout au long de ce projet. Merci Édouard et Léanne d'avoir fait preuve de patience et de résilience quand j'étais moins disponible de corps et d'esprit pour vous deux. Vous êtes des amours et vous m'avez permis de m'épanouir. Merci aussi à Sébastien, mon support de tous les instants. Tu as su trouver les mots pour me réconforter et me permettre de

trouver mon second souffle. Ta présence à mes côtés est grandement appréciée et extrêmement précieuse.

Enfin, je tiens à remercier les orthopédagogues qui ont bien voulu prendre de leur temps pour participer à mes entrevues et ainsi contribuer à la recherche. Ainsi que mes collègues du monde de l'enseignement qui m'ont toutes encouragé à un moment ou à un autre. Sincèrement, merci!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'importance sociale et scolaire de la littératie et de l'apprentissage de la lecture	4
1.2 Le développement de la littératie à l'éducation préscolaire : le soutien à	7
l'émergence de l'écrit.....	7
1.3 Le soutien à l'émergence de l'écrit : le rôle de l'orthopédagogue	8
1.4 Les tensions dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire	9
1.5 Problème de recherche	15
1.6 Pertinence orthopédagogique.....	17
CHAPITRE II	20
CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 L'éducation préscolaire	21
2.2 L'orthopédagogie et les pratiques de l'orthopédagogue	22
2.3 Aspects présents dans les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire.....	26
2.3.1 Dimensions de l'écrit visées	26
2.3.1.1 Habiletés dans la dimension cognitivolinguistique	28
2.3.2 Sphères de développement impliquées	33

2.3.4 Modèles de service mobilisés	42
2.3.5 Le type de prévention poursuivi	45
2.4 Les différentes approches de l'orthopédagogue quant au soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire.....	48
CHAPITRE III	52
méthodologie.....	52
3.1 Enjeu de la recherche.....	52
3.2 Choix des participants	53
3.3 Collecte des données.....	55
3.4 Analyse des données.....	58
3.5 Aspects éthiques et déontologiques de la recherche.....	58
CHAPITRE IV	60
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	60
4.1 Présentation des résultats de l'entrevue par participante.....	60
4.1.2 Position de la participante 1 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire.....	67
4.1.3 Participante 2.....	69
4.1.5 Participante 3.....	77
4.1.6 Position de la participante 3 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire.....	83
4.1.8 Position de la participante 4 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire.....	89
CHAPITRE V	92
DISCUSSION DES RÉSULTATS	92
5.1 Retour sur les objectifs	92
5.2 Constats selon les aspects reliés à l'émergence de l'écrit au préscolaire	93

5.2.1 Les dimensions de l'écrit	93
5.2.2 Les sphères de développement impliquées.....	96
5.2.3 La nature des interventions.....	97
5.2.4 Les modèles de service mobilisés	99
5.2.5 Le type de prévention poursuivi	100
5.3 Constats par rapport à la position de la pratique des orthopédagogues dans les approches en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire.....	102
5.3 Les apports et les limites de la recherche.....	103
CONCLUSION.....	107
RÉFÉRENCES.....	111
ANNEXE 1 LETTRE D'INFORMATION	120
ANNEXE 2 COURRIEL D'INVITATION AUX PARTICIPANTS.....	124
ANNEXE 3 SONDAGE POUR LA RECHERCHE DE PARTICIPANTS.....	126
ANNEXE 4 CONSENTEMENT	129
ANNEXE 5 QUESTIONS POUR GUIDER LES ENTREVUES.....	130
ANNEXE 6 CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	134

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Différentes approches quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire	p. 50
Tableau 2	Présentation des participantes	p. 56
Tableau 3	Position de la participante 1 quant à sa pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire	p. 70
Tableau 4	Position de la participante 2 quant à sa pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire	p. 78
Tableau 5	Position de la participante 3 quant à sa pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire	p. 85
Tableau 6	Position de la participante 4 quant à sa pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire	p. 91
Tableau 7	Compilation des résultats	p. 93

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADOQ : Association des orthopédagogues du Québec

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

IMSE : Indice de milieu socio-économique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MFA : Ministère de la famille et des Aînés

OCDE : Organisation de coopération de développement économique

SC : service de consultation (service indirect à l'élève)

SDE : service direct à l'élève à l'extérieur de la classe

SDI : service direct à l'élève à l'intérieur de la classe

INTRODUCTION

L'idée de ce projet de recherche a germé lors de ma pratique en enseignement au préscolaire et au primaire. Au fil des années, face à certains élèves qui éprouvaient plus de difficultés à apprendre à lire et à écrire et au fait que les enseignants étaient parfois peu outillés pour leur venir en aide, une préoccupation et un questionnement concernant les premiers apprentissages en lecture et en écriture sont nés. Convaincue qu'il est possible et souhaitable d'intervenir tôt dans le parcours scolaire pour permettre à tous les élèves de réussir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, j'entreprends le parcours à la maîtrise en orthopédagogie et le choix du sujet du présent essai s'est imposé de lui-même. Mon expérience dans le monde de l'enseignement me permet de constater que les enseignantes ¹ du préscolaire (maternelle 5 ans) sont partagées entre leur désir de respecter le rythme et les besoins des enfants et le sentiment de devoir les préparer aux apprentissages futurs avant la fin de l'année scolaire. Or, ces pressions vécues par les enseignantes sont le reflet du débat actuel entourant l'approche pédagogique à privilégier pour soutenir l'émergence de l'écrit (Marinova et Drainville, 2019). Et qu'en est-il des orthopédagogues¹ dans ce débat ? C'est cette question qui inspire cet essai.

¹ Le choix du genre féminin pour désigner les orthopédagogues et les enseignantes s'appuie sur le fait qu'il s'agit de professions majoritairement féminines. Toutefois, lorsque des citations directes seront réalisées, le genre utilisé par l'auteur sera respecté.

De plus, ce projet de recherche repose sur différentes motivations professionnelles. Il me donne l'occasion de m'engager dans une démarche de développement professionnel en apportant un regard critique sur ma propre pratique et ainsi être en mesure de « mettre à profit son expertise professionnelle afin de soutenir l'avancement des pratiques en orthopédagogie » (Brodeur, Poirier, Laplante, Boudreau, Makdissi, Blouin, Boutin, Côté, Doucet, Legault et Moreau, 2015, p. 23).

Le domaine de l'apprentissage de la lecture est un sujet fréquemment abordé dans les recherches. Le fait que la lecture occupe une place importante dans le quotidien de tous et chacun peut expliquer cet intérêt. L'apprentissage de l'écrit débute bien avant l'entrée à l'école et les enfants développent très tôt des habiletés qui influenceront leurs progrès futurs en lecture et en écriture. La présente étude se situe dans le domaine de l'émergence de l'écrit au préscolaire. Il est maintenant reconnu que des pratiques stimulantes au préscolaire peuvent aider à prévenir des difficultés en lecture dans la suite du cheminement scolaire (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Toutefois, actuellement au Québec, les pratiques à privilégier au préscolaire afin de soutenir l'émergence de l'écrit sont l'objet de tensions entre une approche visant le développement global et une approche prônant l'enseignement de prédicteurs de réussite en lecture et en écriture, telles les habiletés métaphonologiques et la connaissance du nom des lettres (Marinova et Drainville, 2019; Ministère de la Famille, 2014; Brodeur, Daudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003).

La présente recherche vise donc à éclairer ces tensions que nous pouvons observer entre les différentes approches à l'éducation préscolaire et à situer les pratiques des orthopédagogues au sein de ces approches. Au premier chapitre, nous faisons la présentation de la problématique de l'étude, à savoir les tensions existantes entre les différentes approches pour soutenir l'émergence de l'écrit au préscolaire, aboutissant à la question de recherche. Par la suite, au deuxième chapitre, nous élaborons le cadre conceptuel dans lequel nous développons les concepts d'orthopédagogie et des pratiques de l'orthopédagogue. Nous traitons du soutien à l'émergence de l'écrit et des différents aspects qui permettent de situer les pratiques de l'orthopédagogue au sein des différentes approches à cet égard. Ces considérations nous permettent de formuler les objectifs de recherche poursuivis. Au chapitre trois, suit la méthodologie privilégiée dans cette recherche, soit une recherche de type qualitatif. Nous détaillons les stratégies utilisées pour recruter les participants, collecter et analyser les données. Au quatrième chapitre, nous présentons les résultats et la discussion qui les accompagne. Nous terminons, par les conclusions qui découlent de notre processus de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'importance sociale et scolaire de la littératie et de l'apprentissage de la lecture

Jaffré (2004, p. 31) définit la littératie comme étant « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles ». Comme cette définition le suggère, la littératie permet de situer les compétences en lecture et en écriture dans le contexte plus général de l'activité humaine et ainsi de faire état de l'importance de leur développement. La littératie joue un rôle dans tous les aspects de la vie moderne. Dans son étude, Hawken (2009, p. 5) soutient que « pour les individus, elle constitue la base de la réussite à l'école, sur le plan financier et dans la vie ; pour les nations, elle constitue la clé d'une démocratie en bonne santé et d'une économie prospère ». Legendre (2005, p.841) définit la littératie comme étant « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». La littératie permet donc de communiquer à l'écrit autant qu'à l'oral afin d'interagir dans les sphères personnelle, familiale, socioculturelle et professionnelle (Hébert et Lépine, 2013).

En plus de son importance sociale, la littératie revêt une importance scolaire, car elle implique un ensemble de compétences essentielles dans le cheminement scolaire des enfants². Ainsi, la littératie joue un rôle déterminant pour l'avenir de l'enfant. Bien que Chapleau (2013) traite surtout d'enfants de 10 à 12 ans, son propos démontre bien l'importance de la littératie. : « C'est un indicateur de la réussite scolaire puisque la maîtrise de l'écrit est l'un des outils permettant l'apprentissage dans les autres domaines disciplinaires » (Chapleau, 2013, p. 3). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture font partie de ces domaines. La lecture est un atout majeur pour bien fonctionner en société et fait partie des préoccupations de plusieurs recherches en éducation. « De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite » (Giasson, 2005, p. 6). La lecture fait partie de ce qu'on appelle la littératie. Plusieurs chercheurs, dont Makdissi et Boisclair (2006) ainsi que Bara, Gentaz et Collé (2008) s'entendent pour dire que la maîtrise du français, langue d'enseignement, tant en lecture qu'en écriture, a un rôle prédominant dans la réussite éducative des élèves : « En effet, le français écrit se retrouve dans toutes les disciplines scolaires et devient un tremplin pour la construction de savoirs » (Makdissi et Boisclair, 2006, p. 148). Toutefois l'apprentissage de la lecture est un défi pour beaucoup d'élèves et ce, dès leur entrée dans le système scolaire. D'ailleurs,

² L'emploi du terme « enfant » se justifie par le fait qu'il est plus fréquemment utilisé dans les écrits traitant du préscolaire. Le terme « élève » est plus utilisé lors qu'il est question du primaire et du secondaire.

de faibles habiletés en lecture au premier cycle du primaire figurent parmi les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016). Pour être plus précis, Bara et *al.* (2008, p. 28) soutiennent également que « les enfants peuvent être considérés à risque s'ils ont un faible niveau de compétence dans les tâches de conscience phonologique, de connaissance des lettres et de vocabulaire, et s'ils sont particulièrement lents à acquérir ces compétences ».

L'Institut de la statistique du Québec a réalisé en 2016-2017, la deuxième édition d'une enquête d'envergure sur le développement des enfants à la maternelle. Dans cette étude, près de 5000 enseignantes ont été invitées à remplir un questionnaire ce qui a permis de recueillir de l'information sur le niveau de développement des enfants dans cinq domaines : Santé physique et bien-être ; Compétences sociales ; Maturité affective ; Développement cognitif et langagier et Habiletés de communication et connaissances générales (Simard, Lavoie et Audet, 2018). Le domaine du développement cognitif et langagier concerne les habiletés de base en lecture et en mathématiques. Il regroupe l'intérêt que porte l'enfant aux livres, aux activités de numération, les habiletés plus avancées en littératie et des notions liées à la mémoire³ (Simard et *al.*, 2018). Selon le seuil établi pour le domaine du développement cognitif et langagier, 11,1% des enfants à la maternelle sont considérés comme vulnérables dans ce domaine, en 2017 au Québec (Simard et *al.*,

³ Selon le Ministère de la Famille (2014), le domaine du développement cognitif et langagier « comprend notamment l'acquisition des connaissances, les mécanismes d'apprentissage, la conceptualisation, les liens de causalité, la flexibilité mentale, ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques, aux sciences et à la technologie » (p.11).

2018). De plus, la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine du développement cognitif et langagier a augmenté de 1.1% depuis la première enquête menée en 2012 (Simard, et al.,2018). Ce pourcentage en fait un des domaines dans lequel les enfants de maternelle sont considérés les plus vulnérables après le domaine de la maturité affective qui présente un résultat à 11,5% d'enfants de maternelle vulnérables en 2017 au Québec (Simard et *al.*, 2018). Ainsi, comme nous en discuterons davantage dans le prochain chapitre, bien que l'éveil à la lecture et à l'écriture soit étroitement lié au domaine du développement cognitif et langagier, il est également associé au domaine du développement affectif et social de l'enfant bien que tous les domaines de développements de l'enfant soient inter reliés (Charron, Boudreau et Bouchard, 2010).

1.2 Le développement de la littératie à l'éducation préscolaire : le soutien à l'émergence de l'écrit

Le développement de la littératie débute bien avant l'entrée à l'école, dans la famille d'abord, et dans des lieux fréquentés par les enfants, comme les services de garde. Il se poursuit dans le cadre de l'éducation préscolaire. Lorsqu'on parle de littératie précoce, cela correspond à l'ensemble des habiletés et des connaissances qui sont nécessaires au traitement de l'écrit et qui apparaissent comme des précurseurs développementaux des formes conventionnelles de lecture et d'écriture (Bara et *al.*, 2008). Lorsqu'on parle des premiers développements en lecture et en écriture chez l'enfant d'âge préscolaire, on utilise fréquemment le terme émergence de l'écrit.

Suivant Giasson (2005, p. 114), « l'émergence de l'écrit comprend toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle ». Pour soutenir l'émergence de l'écrit, le Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (2015) cible particulièrement deux mesures parmi celles proposées par l'Organisation de coopération de développement économique (OCDE, 2008, p. 6), soit : 1) « prévenir les difficultés en repérant rapidement les enfants qui prennent du retard à l'école afin de leur apporter une aide systématique (mesure 5) » et 2) « déployer les ressources pour soutenir les dispositifs à la petite enfance (mesure 8) ». Ces mesures s'inscrivent en cohérence avec la *Politique de l'adaptation scolaire* qui considère que « la prévention est la première voie d'action à privilégier pour obtenir des résultats durables » (MELS, 1999, p. 18). Ainsi, les professionnels intervenant auprès des apprenants à risque ou en difficulté sont interpellés au premier plan.

1.3 Le soutien à l'émergence de l'écrit : le rôle de l'orthopédagogue

L'importance de l'intervention précoce et de la qualité de la stimulation de la littératie dès le préscolaire sont aujourd'hui reconnues (MEQ, 2003) et l'orthopédagogue y joue un rôle clé. En effet, l'orthopédagogie fait partie des services éducatifs complémentaires ayant pour but d'assurer des conditions propices d'apprentissage chez les élèves à risque ou ayant des difficultés d'apprentissage

(MEQ, 2002). Ce professionnel peut intervenir auprès des élèves dès le préscolaire puisqu'il est un observateur privilégié du processus d'apprentissage dans divers contextes scolaires, notamment chez les apprenants en difficulté ou susceptibles de l'être (Brodeur et *al.*, 2015). Ainsi, l'orthopédagogue joue un rôle dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire et ses interventions ponctuelles ou régulières menées en classe ou à l'extérieur de la classe, selon les besoins, constituent un gage d'efficacité des actions préventives (MEQ, 2003 ; Allard, 2016). Toutefois, bien que le préscolaire fasse partie des différents contextes d'intervention de l'orthopédagogue, selon Laforme, (2017, p. 2) « les orthopédagogues semblent très peu intervenir à l'ordre du préscolaire » et les recherches traitant plus particulièrement de son rôle et de ses interventions au préscolaire sont peu nombreuses. La difficulté à définir spécifiquement et à mettre en œuvre le rôle de l'orthopédagogue au préscolaire, n'est pas étrangère aux tensions qui caractérisent les pratiques au préscolaire et plus précisément le soutien à l'émergence de l'écrit (Marinova et Drainville, 2019).

1.4 Les tensions dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Au préscolaire, des tensions entre les différentes approches d'intervention à privilégier par les orthopédagogues et les enseignantes se dégagent des écrits consultés. Ces tensions sont bien résumées dans les propos de Morin (2007) qui affirme, qu'à la maternelle, « deux tendances bien définies ressortent en éducation :

une première qui privilégie une approche traditionnelle axée sur l'apprentissage et une autre, plus récente, centrée sur le développement » (Morin, 2007, p. 99). De son côté, Drainville (2017) emploie les termes approche scolarisante⁴ et approche développementale pour traiter de ces deux réalités. Le *Programme de formation de l'école québécoise* privilégie pour sa part l'approche développementale (MELS, 2001).

Ces tensions sont également présentes dans les travaux s'intéressant à l'émergence de l'écrit. Ainsi, d'un côté, plusieurs auteurs (Bianco, Pellenq, Lambert, Bressoux, Lima et Doyen, 2012; Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette, 2009; Foulon et Pancton, 2006; MELS, 2005; Brodeur, Daudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003; Torgesen, 2000) présentent des résultats de recherche qui plaident pour un entraînement précoce de certaines habiletés afin de réduire d'éventuelles difficultés et qui attestent de l'efficacité au préscolaire de la méthode d'enseignement phonique qui « inclut des activités explicites et systématiques selon le nom et le son des lettres, des correspondances graphèmes-phonèmes et des habiletés métaphonologiques » (Brodeur et al, 2003, p. 172). Selon Giasson (2005, p. 154), « les enfants qui possèdent une bonne conscience phonologique à la fin de la maternelle ou au début de la première année ont plus de chance de bien réussir leur apprentissage de la

⁴ L'adjectif « scolarisante » n'est pas reconnu dans les dictionnaires de langue française. Toutefois, son utilisation est fréquente dans les écrits pour qualifier une approche d'enseignement qui met en priorité les apprentissages « utiles » à la préparation à l'école et prônant une « instruction principalement dirigée par l'enseignantes » (CSE, 2012, p. 36).

lecture au primaire ». De plus, « comme la connaissance des lettres est un facteur de protection contre l'échec en lecture chez les élèves à risque, les chercheurs proposent que l'apprentissage du nom des lettres soit privilégié dès la maternelle » (MELS, 2005, p. 5). Selon Van Kleeck (2008), les prédictors de la lecture et de l'écriture appartiennent à deux grandes catégories : les habiletés de décodage (conscience phonologique, c'est-à-dire manipulation des phonèmes et reconnaissance des lettres) et les habiletés de compréhension orale (vocabulaire, capacité d'inférence, etc.). Des études (Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000 ; Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte, 2012 ; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010) démontrent que la difficulté à comprendre les consignes représente un obstacle à la réussite éducative du jeune enfant et les habiletés de compréhension orale contribuent à ce que l'enfant s'engage à la maternelle. Desmarais et *al.* (2012, p. 556) soutiennent que « pour réussir à l'école, l'enfant doit être capable de comprendre les messages que transmettent les enseignants et ses camarades de classe. Pour ce faire, il doit décoder les mots et les phrases qu'il entend ». Morin (2007) soutient que l'émergence de l'écrit chez l'enfant se développe dans un contexte de situations réelles et significatives comme les activités quotidiennes de la maternelle pendant lesquelles l'enfant doit interagir avec ses pairs et l'enseignante et ainsi parfaire ses habiletés de compréhension orale. Cette interaction est « une excellente façon de faire avancer l'enfant dans sa démarche personnelle de lecture et d'écriture » (Morin, 2007, p.203). Il est donc possible d'établir un lien entre les habiletés de langage oral et les habiletés de langage écrit (lecture et écriture) dans la réussite éducative.

L'approche scolarisante vise donc le développement d'habiletés préparant les enfants à l'enseignement primaire et le rôle de l'adulte dans cette approche est de proposer des activités dirigées variées utilisant du matériel abstrait (feuilles d'exercices, étiquettes-mots) pour guider l'enfant vers des apprentissages prédéfinis (CSE, 2012; Marinova et Drainville, 2019). Dans cette approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs, l'orthopédagogue s'inscrit davantage dans une perspective de prévention des difficultés scolaires. En collaboration avec l'enseignante de la maternelle, elle repère les enfants dont les risques de difficultés scolaires sont les plus élevés (Leblanc, 2003). À cette fin, elle utilise des outils permettant d'identifier ces derniers. Avec l'enseignante, elle « analyse les résultats de son évaluation, et, le cas échéant, planifie des ateliers à réaliser en classe, rencontre les parents, leur propose un modèle d'intervention auprès de leur enfant et des activités à mettre en œuvre à la maison » (Leblanc, 2003, p. 48). Ainsi, dans le but de favoriser le développement des prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture, l'orthopédagogue peut être amenée à travailler directement auprès des enfants ciblés en utilisant différents programmes d'intervention accordant une place centrale à leur enseignement, tels que *Le sentier de l'alphabet* (Laplante, Brodeur, Bédard et Vanier, 2011), *La Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011), *Raconte-moi l'alphabet et Raconte-moi les sons* (Laplante, 2013).

Par ailleurs, certains auteurs (Gillain-Mauffette, 2012; Marinova, 2012), prônant l'approche développementale, soutiennent plutôt que l'accent mis uniquement sur

l'enseignement systématique et formel des prédictors de la réussite en lecture et en écriture peut influencer négativement le développement des enfants du préscolaire. Selon ces auteurs, « un tel enseignement ne développe pas les capacités à prendre des décisions, à planifier, à interagir avec les adultes et les autres enfants. Il rend les enfants passifs et moins enclins à poursuivre par eux-mêmes leurs apprentissages » (Gillain-Mauffette, 2012, p. 28). Privilégiant une approche visant le développement global, le *Programme d'éducation préscolaire* (MELS, 2001; MEES 2017) et le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2019) conçoivent que l'émergence de l'écrit se fait dans l'action, en lien avec des situations de la vie courante. Dans le même sens, selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2012), le *Programme d'éducation préscolaire* de 2001 traite de compétences et de savoirs essentiels, « mais il vise d'abord et avant tout le développement global : l'enfant se développe dans différents domaines (socioaffectif, physique et moteur, cognitif, langagier, etc.) qui s'influencent mutuellement et qui sont tous importants pour l'équilibre et le bien-être » (p. 29). Ainsi, dans le cas qui nous concerne, l'émergence de l'écrit de l'enfant dépend du domaine cognitif et langagier, mais aussi de la motricité fine et globale pour sa capacité à se servir d'un crayon ainsi que le maintien postural nécessaire à une bonne motricité fine (Bouchard, 2008). Il dépend également du développement affectif de l'enfant puisque le langage oral et écrit « lui permet d'exprimer ses différents besoins, d'affirmer sa personnalité, de communiquer avec les autres et de

construire sa compréhension du monde qui l'entoure » (MEQ, 2001 cité dans Bouchard, 2010, p. 21).

L'approche développementale préconise des activités initiées par l'enfant, comme le jeu et l'exploration, et l'adulte a pour rôle d'accompagner et de soutenir l'enfant dans ses apprentissages afin de nourrir son plaisir d'apprendre (CSE, 2012; MFA, 2014). Dans cette approche, le rôle de l'orthopédagogue en est un de collaboration et de soutien à l'apprentissage. Leblanc (2003, p. 48) soutient que l'orthopédagogue « collabore à la mise en œuvre d'activités préventives, à l'arrimage entre la maternelle et la première année ainsi qu'à la coordination des activités proposées aux parents ». Selon cette auteure, « la contribution de l'orthopédagogue consiste principalement à intervenir auprès des enseignants, des parents, de la direction de l'école et des divers agents d'éducation que préoccupe la réussite de l'élève » (Leblanc, 2003, p. 48). Selon Larouche (2017, p. 10), l'orthopédagogue soutient l'enseignant pour que « l'adulte cherche plutôt à stimuler la curiosité, à soutenir l'enfant dans sa démarche d'apprentissage afin de l'aider à découvrir par lui-même les réponses à ses questions ». Cette dernière citation fait ressortir la collaboration essentielle entre l'orthopédagogue et l'enseignante au préscolaire.

1.5 Problème de recherche

À la lumière des considérations présentées, les écrits s'étant intéressés aux pratiques visant à soutenir l'émergence de l'écrit semblent traversés par des tensions entre d'une part, une approche centrée sur l'enseignement des prédictors de la réussite en lecture et en écriture et, d'autre part, une approche centrée sur le développement global de l'enfant.

Ces tensions ont d'ailleurs déjà été documentées par le Conseil Supérieur de l'Éducation (2012), qui a mené une enquête qualitative auprès d'enseignantes de la maternelle 5 ans pour cerner, entre autres, leurs représentations du préscolaire et de leur mandat. On y avance que « la plupart des enseignantes rencontrées disent constater l'existence de certaines tensions entre une approche « scolarisante » et une approche « non scolarisante » au préscolaire » (CSÉ, 2012, p. 39). L'approche « scolarisante » réfère à l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture et vise l'acquisition, par les enfants, de connaissances et de compétences visant la préparation à l'école (OCDE, 2007). Tandis que dans l'approche « non scolarisante » l'apprentissage est abordé de manière globale et « on s'attache avant tout à encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et ses intérêts du moment » (OCDE, 2007, p. 66). Les enseignantes étant les premières intervenantes auprès des enfants de leur classe, elles ont besoin d'être soutenues pour faire face à ces tensions. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2012) affirme que « des ressources suffisantes (conseiller pédagogique,

enseignant-ressource, orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, etc.) doivent aussi être disponibles en soutien aux enseignantes » (CSÉ, 2012, p. 91).

Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur ces tensions en contexte orthopédagogique, alors que ces approches ont un impact considérable sur les pratiques des orthopédagogues, comme discuté plus haut. Ainsi, les écrits consultés ne nous permettent pas de connaître précisément les pratiques concrètes de l'orthopédagogue dans le soutien de l'émergence de l'écrit au préscolaire, ni d'établir l'approche dans laquelle elles se situent.

Considérant que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture joue un rôle déterminant pour l'avenir du jeune enfant et que c'est un indicateur de la réussite éducative, considérant l'importance du soutien à l'émergence de l'écrit et le rôle de l'orthopédagogue à cet égard; considérant les différentes approches quant à l'émergence de l'écrit et les tensions engendrées ; considérant l'impact notable de ces approches sur les pratiques de l'orthopédagogue, cette étude se penchera donc sur les pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire en tentant de répondre à la question suivante : Dans quelle(s) approche(s) se situent les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence de l'écrit?

1.6 Pertinence orthopédagogique

Notre projet de recherche permet de développer des connaissances quant aux pratiques des orthopédagogues au préscolaire, plus précisément dans le domaine de l'émergence de l'écrit. Il permet d'alimenter le domaine de la recherche sur le développement de la littératie au préscolaire ainsi que celui sur le rôle de l'orthopédagogue au préscolaire, les écrits étant plutôt rares sur ce deuxième point. En effet, les pratiques orthopédagogiques mises en place au préscolaire en soutien à l'émergence de l'écrit doivent être davantage documentées. En documentant les pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, cette recherche s'inscrit en cohérence avec la *Politique de réussite éducative* qui avance « qu'en matière de prévention de l'abandon scolaire, les services éducatifs complémentaires et les services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français jouent un rôle particulièrement important, tant auprès du personnel enseignant que des élèves » (MEES, 2017, p. 17).

De plus, situer les pratiques de l'orthopédagogue dans les différentes approches du soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire permettra « d'assurer la cohérence et l'efficacité de l'ensemble des interventions destinées à soutenir la personne dans son cheminement éducatif et suivre la progression de ses apprentissages » (MEES, 2017, p. 40).

Concernant spécifiquement le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015), cet essai permettra d'en éclairer divers éléments. Premièrement, comme « les pratiques orthopédagogiques

requièrent d'être continuellement mises à jour en fonction de l'évolution des savoirs scientifiques dans les domaines concernés » (Brodeur et al, 2015, p. 10), la présente recherche permet de contribuer à la compréhension de la compétence 1.2 « Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation » du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015, p. 18) en se penchant sur les pratiques orthopédagogiques en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. L'émergence de l'écrit étant une étape centrale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les pratiques de l'orthopédagogue prennent toute leur importance puisqu'elle joue un rôle de médiatrice entre l'apprenant en difficulté ou à risque de l'être et l'apprentissage qu'il doit réaliser (Brodeur et al, 2015).

Deuxièmement, en étudiant les différentes pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, cette recherche permet d'en apprendre davantage sur le rôle de collaboration et de soutien à l'enseignement-apprentissage (axe 2, compétences 2.1 et 2.2) du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015). En détaillant les différents modèles de service présents au préscolaire, nous contribuons à la compréhension de la façon dont l'expertise de l'orthopédagogue peut être mise en place pour proposer aux enseignantes des activités d'enseignement-apprentissage

adaptées aux besoins des enfants et pour « soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, en contexte de classe » (Brodeur et *al.*, 2015, p. 20).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, il sera question des concepts en lien avec la question de recherche énoncée : Dans quelle(s) approche(s) se situent les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence de l'écrit ? Nous présenterons tout d'abord une brève description du préscolaire. Puis, nous définirons ce qu'est l'orthopédagogie et les pratiques de l'orthopédagogue. Nous traiterons, par la suite, de l'émergence de l'écrit et de ses dimensions ainsi que des concepts qui s'y rattachent, soit la conscience phonologique et la connaissance des lettres. Nous ferons également un survol des habiletés de compréhension orale. Nous aborderons ensuite les sphères de développement impliquées et la nature des interventions proposées dans le soutien de l'émergence de l'écrit au préscolaire. Nous définirons également les modèles de service à l'intérieur desquels œuvre l'orthopédagogue ainsi que le type de prévention poursuivi. Ces aspects sont par la suite mobilisés pour définir et contraster les approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

2.1 L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire ou la maternelle, est pour la plupart des enfants du Québec l'entrée dans la vie à l'école. Les enfants y arrivent avec leur bagage personnel et culturel, souvent bien différent d'un enfant à l'autre. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001, p. 52), « la maternelle est un lieu privilégié où l'enfant continue de s'épanouir; il enrichit ses connaissances, diversifie ses stratégies d'apprentissage et établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes ». L'éducation préscolaire présente un triple mandat, soit donner le goût à l'école, favoriser le développement global de l'enfant et jeter les bases pour les apprentissages scolaires futurs. Les programmes d'éducation préscolaire favorisent les activités laissant place à l'activité spontanée de l'enfant et au jeu comme moyens privilégiés d'apprentissage qui permettent à l'enfant de s'approprier le monde qui l'entoure et qui favorisent son développement global (MELS, 2001; Morin, 2007; Charron et Raby, 2010). L'approche développementale tient compte de la personne dans toutes ses dimensions, sans morcellement (Morin, 2007). Les stratégies développementales visent à fournir à l'enfant un ensemble d'outils et de moyens pour qu'il progresse en respectant son vécu et son expérience. Le but étant d'adapter le contenu à l'enfant et non l'inverse (Morin, 2007). Le rôle de l'enseignante au préscolaire est de soutenir l'enfant dans ses activités et de l'amener à devenir un apprenant actif et capable de réfléchir.

2.2 L'orthopédagogie et les pratiques de l'orthopédagogue

Laplante (2012) ébauche un portrait de l'évolution du domaine de l'orthopédagogie au Québec. C'est dans les années 1960 que la formation en orthopédagogie a vu le jour. Elle s'inscrivait davantage dans le courant instrumental et cognitif et avait pour objectif le développement de compétences professionnelles liées à l'évaluation des difficultés et troubles d'apprentissage de nature scolaire de même qu'à l'intervention spécialisée à privilégier auprès de cette population. L'évaluation et l'intervention orthopédagogiques avaient autant rapport à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques qu'à certaines fonctions instrumentales dont les déficits étaient associés aux difficultés d'apprentissage scolaire. Par exemple, pour une difficulté en lecture, on pouvait recourir à des activités faisant appel aux capacités visuo-spatiales perceptives et motrices comme intervention orthopédagogique. Au cours des décennies qui ont suivi, dans la foulée de l'intégration scolaire, le rôle de l'orthopédagogue a été traversé par le courant de la psychopédagogie ce qui a permis de prendre davantage en considération la réalité scolaire dans la mise en œuvre des interventions (Laplante, 2012).

En 2013, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) a offert la définition suivante :

L'orthopédagogie est la science de l'éducation dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaire, incluant les troubles d'apprentissage. Sa pratique prend appui sur la recherche en orthodidactique, en didactique, en pédagogie et en sciences cognitives (ADOQ, 2013).

Bien que l'ADOQ propose cette définition de l'orthopédagogie, il faut ajouter que l'orthopédagogue intervient dans le cadre des services complémentaires, dispensant également un soutien aux enseignants, aux élèves et aux parents, en collaboration avec toute la communauté éducative (MELS, 2002). En effet, pour compléter cette définition, d'autres auteurs rappellent que l'orthopédagogue a un rôle « d'agent pivot, de médiateur entre l'apprenant, les objets de savoir, les divers contextes d'enseignement-apprentissage et les différents intervenants scolaires ou extrascolaires gravitant autour de cet apprenant » (Brodeur et *al.*, 2015, p. 13). Bien que ces définitions ne s'inscrivent pas de façon spécifique en contexte préscolaire, ce dernier est tout de même mentionné explicitement dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* élaboré par le Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie qui souligne que « cette formation doit aussi permettre l'apprentissage de l'exercice de son rôle professionnel dans différents contextes: la formation générale des jeunes – éducation préscolaire, primaire et secondaire –, la formation générale des adultes ou la formation professionnelle, de même que la formation postsecondaire, collégiale ou universitaire » (Brodeur et *al.*, 2015, p. 13).

Au préscolaire, le rôle de l'orthopédagogue en est un d'abord de collaboration avec l'enseignante afin d'assurer la réussite éducative puisqu'on n'y parle pas d'enseignement-apprentissage. De plus, l'orthopédagogue intervient aussi auprès des

élèves à risque d'éprouver des difficultés et joue un rôle important au niveau de la prévention des difficultés au préscolaire. Selon le MELS :

on entend par "élèves à risque " des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (MELS, 2007, p. 24).

Au préscolaire, il serait préférable de parler d'apprenants vulnérables puisque les enfants n'arrivent pas tous à la maternelle avec le même niveau de connaissances et de maturité (Simard et *al.*, 2018).

Lorsque l'on parle de pratique, selon certains grands dictionnaires, il s'agit d'une notion « qui s'attache aux faits, à l'action » (*Le petit Larousse illustré*, 2018, p. 919) et qui réfère à « l'application des règles et des principes d'un art, d'une science, d'une technique » (*Multi dictionnaire de la langue française*, 1997, p. 1147). Certaines recherches s'étant intéressées aux pratiques professionnelles d'acteurs du monde de l'éducation permettent d'enrichir ces sens usuels. Selon Borri-Anadon (2016), la notion de pratique professionnelle présente une nature bidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle peut être à la fois observable et implicite. Elle soutient que « les pratiques professionnelles représentent des manières de faire et de dire, mais aussi des manières de voir le monde et soi-même » (Borri-Anadon, 2016, p. 67). Borri-Anadon (2016) s'est inspiré de Barbier (2011) qui, pour sa part, traite des différents processus qui sont dans la pratique, soit le processus opératoire qui est observable et matériel ainsi

que le processus idéal qui touche les gestes mentaux et les représentations. Ainsi, dans le cadre de cet essai, les pratiques sont définies à partir de ce que les orthopédagogues disent faire mais également ce qu'elles pensent devoir faire pour soutenir l'émergence de l'écrit au préscolaire.

Montigny (2016) propose des définitions pour faire une distinction entre la pratique pédagogique et la pratique orthopédagogique. Alors que :

la pratique pédagogique réfère à l'ensemble des actions posées par l'enseignant en classe dans le but de favoriser l'apprentissage de l'élève [...] la pratique orthopédagogique, quant à elle, a trait à l'évaluation intervention auprès des apprenants qui, après avoir bénéficié d'un enseignement différencié en classe, continuent à éprouver des difficultés au plan des apprentissages en lecture-écriture et en mathématiques (Montiny, 2016, p. 30).

Cette définition s'appuie sur les rôles de l'orthopédagogue proposé dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, mentionnés précédemment (Brodeur et al., 2015). De son côté, l'ADOQ (2003) précise que la pratique orthopédagogique :

visé à créer des conditions permettant une utilisation maximale du potentiel d'apprentissage des élèves ayant des difficultés. Cette visée se concrétise par la mise en place d'interventions spécialisées dispensées par l'orthopédagogue ; ces interventions sont adaptées aux capacités et aux besoins des élèves et concernent particulièrement certaines disciplines scolaires (p. 9).

Cette pratique s'inscrit dans « une vision systémique de l'élève en difficulté d'apprentissage en prenant en considération à la fois les facteurs individuels d'ordre cognitif, affectif et physique, de même que les facteurs scolaires, familiaux et sociaux » (ADOQ, 2003, p. 9).

2.3 Aspects présents dans les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

Comme mentionné dans le chapitre précédent présentant la problématique de la présente recherche, les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire sont traversées par des tensions entre deux différentes approches. Afin d'être en mesure de répondre à notre question de recherche, nous présenterons ici divers aspects qui permettent de caractériser les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Il sera ainsi question des dimensions de l'écrit visées, des sphères de développement de l'enfant impliquées, de la nature des interventions proposées, des modèles de services mobilisés ainsi que du type de prévention poursuivi en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

2.3.1 Dimensions de l'écrit visées

Les auteurs s'entendent pour avancer que l'émergence de l'écrit fait référence à des acquisitions de divers ordres. Par exemple, Giasson (2005) de même que Legendre (2005) font référence à des connaissances, des habiletés et des attitudes que l'enfant développe avant d'être en mesure de lire de façon concrète. Des chercheurs (Côté, 2009 ; Burns, Espinosa et Snow, 2003) font ressortir trois dimensions importantes de l'entrée dans l'écrit, soit la dimension culturelle, la dimension sociale et la dimension cognitivolinguistique. Les divers auteurs consultés accordent une importance variable à l'une, l'autre ou plusieurs de ces dimensions.

La dimension culturelle fait référence à l'appropriation des pratiques culturelles de l'écrit par les jeunes enfants, c'est-à-dire les fonctions et les usages sociaux de la lecture et de l'écriture. Les enfants « doivent comprendre quelles sont les fonctions de l'écriture dans la vie quotidienne (ex : une liste d'épicerie) et dans ses formes plus cultivées (ex : littérature pour enfants) » (Côté, 2009, p. 7). Les enfants doivent commencer par découvrir à quoi sert la lecture et pourquoi il sera intéressant pour eux d'apprendre à lire (Giasson, 2005).

La dimension sociale quant à elle, réfère au fait que les enfants fréquentent des personnes déjà lectrices dans leur environnement. Ces lecteurs experts ou modèles agissent à titre de guides ou de tuteurs auprès des enfants qui essaient de lire. « Pour que l'enfant s'intéresse à l'écrit, il faut, bien sûr, la présence de modèles de lecteurs dans l'environnement, mais il faut surtout que ces personnes interagissent avec l'enfant » (Giasson, 2005, p. 129). À cet égard, Côté (2009) précise que la diversité des modèles de lecteurs experts présents dans l'environnement de l'enfant contribuent au développement de l'apprentissage de la lecture. Cette interaction permet également de développer la compréhension d'inférences, par exemple. Ces habiletés aident à comprendre les messages d'autrui. Au préscolaire, cette dimension se développe à l'oral et les habiletés ainsi développées serviront à la compréhension en lecture lors du passage au primaire.

La dimension cognitivolinguistique réfère « au fait que les apprentis lecteurs doivent s'initier aux conventions de l'écrit : Qu'est-ce que la lecture ? Comment fonctionne-

telle? Comment fait-on pour écrire et lire ? » (Côté, 2009, p. 7). Lire demande l'organisation d'un bon nombre de connaissances à construire par l'enfant, connaissances qui sont constamment en interrelation avec les processus déployés par celui-ci puisque l'écrit est une abstraction, un système de signes organisés. « En effet, lire exige de l'enfant qu'il mette à profit des connaissances langagières, des connaissances logiques et des connaissances sur le monde » (Makdissi et Boisclair, 2006, p. 149). Parmi ces exigences, deux habiletés ressortent comme étant de bons prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture. Il s'agit de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres (Côté, 2009 ; Brodeur et *al.*, 2003 ; Brodeur et *al.*, 2005 ; Desrochers et *al.*, 2009 ; Bara et *al.*, 2008 ; Chapleau, 2013 ; MELS, 2005). À cela s'ajoute les habiletés de compréhension liées au langage oral, soit les sons, les mots, la phrase et l'usage du langage (Bouchard, 2010).

2.3.1.1 Habiletés dans la dimension cognitivolinguistique

Selon Brodeur et *al.* (2003), les résultats de recherche confirment l'importance d'accorder une attention particulière à l'apprentissage des lettres et au développement d'habiletés métaphonologiques (aussi appelées conscience phonologique) à la maternelle dans les interventions proposées au soutien de l'émergence de l'écrit. Lorsqu'il est question d'habiletés métaphonologiques, Écal, Magnan et Bouchafa (2002, p. 6) soutiennent qu'elles « renvoient à une prise de conscience explicite des unités traitées. Ces unités phonologiques identifiées et

extraites sont l'objet d'un traitement réfléchi, intentionnel. L'apparition des capacités métaphonologiques serait stimulée par l'enseignement formel de la langue écrite ou par un entraînement spécifique ». Ainsi, un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture serait la conscience phonologique (MELS, 2005 ; Côté, 2009). En effet, la conscience phonologique joue un rôle essentiel pour l'entrée dans l'écrit puisqu'elle facilite la découverte du principe alphabétique. Giasson (2005, p. 154) ajoute que « la conscience phonologique constitue une habileté fondamentale pour l'apprentissage du code graphique ». Il est possible de la définir comme étant la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores de la langue telles que la syllabe, la rime et le phonème. C'est la prise de conscience des sons de la parole par le locuteur et des transformations qu'il peut leur faire subir (Chapleau, 2013; Écalte et *al.*, 2002; Desrochers et *al.*, 2009; Giasson, 2005). Pour reconnaître des mots écrits, l'enfant doit d'abord être conscient que les mots à l'oral sont composés de sons, c'est-à-dire de phonèmes:

Le phonème désigne la plus petite unité segmentale de la langue parlée. Chaque langue est constituée d'un ensemble de sons que ses locuteurs reconnaissent comme distincts et essentiels à la communication. Le phonogramme, pour sa part, renvoie à la plus petite unité graphique pour transcrire les phonèmes. Cette unité peut être formée d'une seule lettre (ex. f, o) ou de plusieurs lettres (ex. ph, eau) (Desrochers et *al.*, 2009, p. 72).

Pour passer au niveau métalinguistique, l'enfant doit démontrer qu'il traite les unités segmentales de la parole de manière réfléchie et délibérée. Les compétences métalinguistiques renvoient à « des connaissances explicites relevant d'une activité

contrôlée consciemment par le système cognitif, ces connaissances pouvant porter sur différents niveaux du système linguistique : phonologique, syntaxique, morphologique, etc. » (Besse, Marec-Breton et Demont, 2010, p. 169). Il est possible d'établir deux niveaux de conscience phonologique. Il y a tout d'abord la conscience phonologique primaire. Dans ce cas-ci, on fait référence à la sensibilité phonologique qui permet le traitement des rimes, la séparation d'une phrase en mots et d'un mot en syllabes. Selon Écalte et *al.* (2002), il s'agit alors d'habiletés « épiphonologiques » puisque ces opérations linguistiques sont effectuées sans contrôle conscient. Le développement de l'apprentissage de la lecture est par la suite marqué par la conscience phonologique secondaire que l'on peut également appeler conscience phonémique. Cette dernière suppose un traitement analytique et conscient des mots et renvoie alors aux habiletés métaphonologiques. « À ce stade, l'enfant serait alors capable de décomposer un mot ou une syllabe en phonèmes, une habileté essentielle pour l'apprentissage de la lecture » (Côté, 2009, p. 27).

Un deuxième précurseur de la réussite en lecture est la connaissance des lettres qui joue également un rôle important dans les débuts de la littératie. La connaissance des lettres comprend plusieurs composantes, comme la récitation de la chaîne alphabétique, la discrimination visuelle des lettres, la capacité de nommer les noms des lettres et de les écrire. Des auteurs (Bianco et *al.*, 2012 ; Bara et *al.*, 2008) incluent aussi dans cette habileté la connaissance de la valeur phonémique des lettres, c'est-à-dire la connaissance du son des lettres. Selon Côté (2009, p. 40), «

l'enfant ne peut pas découvrir le nom des lettres ; celui-ci doit lui être enseigné de façon formelle ou informelle ». En conséquence, le degré de stimulation joue un rôle important dans le développement de la connaissance des lettres. Les habiletés en lien avec la connaissance des lettres se développent dans un certain ordre. Côté (2009) mentionne une étude de Cormier (2006) indiquant que la récitation de l'alphabet apparaît en premier, suivie par l'identification des lettres et finalement par le son des lettres. Il est à noter que le fait de réciter correctement l'alphabet ne signifie pas nécessairement que les enfants connaissent le nom des lettres.

Le développement de l'émergence de l'écrit se fait également en lien avec le développement du langage oral, notamment les habiletés de compréhension orale. Bouchard (2010) définit quatre composantes du langage oral, soit les sons, les mots, la phrase et l'usage du langage. Les sons réfèrent à la phonétique (les sons produits par l'appareil phonatoire) et à la phonologie (organisation des sons d'une langue). Les mots renvoient au vocabulaire (mots compris et utilisés) et à la sémantique (sens des mots et leur organisation à l'intérieur du message exprimé). Selon le National Early Literacy Panel (2008), le vocabulaire représente l'une des principales variables associées à la réussite en lecture. D'autres auteurs, avancent que « le vocabulaire influence à la fois la compréhension linguistique et les habiletés d'identification des mots écrits » (Godin, Godard, Chapleau et Gagné, 2015, p. 36). Godin et *al.* (2015, p. 36) soutiennent que « dans un contexte préscolaire, un des meilleurs moyens d'améliorer le vocabulaire des enfants est la lecture d'histoires à voix haute ». La

lecture interactive permet de stimuler plusieurs habiletés langagières et d'éveiller à l'écrit. Grâce à la modélisation, l'intervenante donne « accès aux enfants à sa pensée comme lectrice experte » (Dutemple, McMahon-Morin, Rezzonico, Trudeau et Croteau, 2019, p. 52).

De son côté, la composante phrase traite de la syntaxe (structure des phrases) et la morphologie (forme des mots). Puis, l'usage du langage fait référence à la pragmatique (utilisation du langage selon le contexte). Le développement de ces composantes permet à l'enfant « d'exprimer ses différents besoins, d'affirmer sa personnalité, de communiquer avec les autres et de construire sa compréhension du monde » (Bouchard, 2010, p. 21), ce qui est en lien avec les recommandations du *Programme d'éducation préscolaire du Programme de formation de l'école québécoise* qui vise le développement global de l'enfant à l'aide de différentes compétences à acquérir (MELS, 2001). Ce troisième prédicteur associe également cette composante aux dimensions culturelle et sociale de l'écrit puisque les dimensions sont inter reliées. De plus, selon Godin et *al.* (2015) s'appuyant sur les travaux de Gough et Tunmer (1986) :

la compréhension en lecture est le résultat d'une interaction efficiente entre les habiletés d'identification des mots écrits (le décodage et la reconnaissance visuelle et automatique des mots écrits) et celles reliées à la compréhension linguistique (le processus par lequel les informations lexicales, relatives aux phrases et aux discours sont interprétées) (p. 36).

Enfin, ces prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture se nourrissent mutuellement. La conscience phonologique permettrait ainsi l'acquisition graduelle

du son des lettres et la connaissance des lettres augmenterait le niveau de conscience phonologique en facilitant l'identification des phonèmes (Côté, 2009). Les habiletés de compréhension orale permettent « d'intégrer les connaissances linguistiques (mots et règles grammaticales) aux connaissances sociales et contextuelles, (entre autres), dans le but d'interpréter la visée du message d'un interlocuteur » (Desmarais et *al.*, 2012, p. 558). C'est pourquoi ce précurseur est également associé à la dimension sociale de l'émergence de l'écrit.

Nous avons jusqu'à présent abordé les différentes dimensions de l'écrit qui peuvent être visées par les pratiques orthopédagogiques en soutien à l'émergence de l'écrit. Parmi ces dernières, la dimension cognitivolinguistique a fait l'objet de beaucoup d'attention dans les écrits consultés, notamment dans ceux abordant les précurseurs de la réussite en lecture. Bien que cette dimension fasse référence à des sphères développementales précises, telles que les sphères cognitives et langagières, d'autres sphères de développement peuvent également y être impliquées. C'est ce que nous tenterons de démontrer dans la prochaine section.

2.3.2 Sphères de développement impliquées

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001), plusieurs sphères de développement sont visées au préscolaire. Ainsi ces sphères incitent « l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomotrice, affective, sociale, langagière, cognitive et méthodologique relatives à la connaissance

de soi, à la vie en société et à la communication » (MELS, 2001, p. 52). Ces sphères sont définies différemment d'un auteur à l'autre, autant en ce qui concerne la façon de les nommer, les éléments qui les composent qu'en ce qui a trait aux relations qu'elles entretiennent entre elles.

La sphère motrice et physique fait référence « aux besoins physiques (santé et sécurité), sensoriels (vue, toucher, ouïe, etc.) et moteurs (motricité globale et fine) de l'enfant » (MFA, 2014, p. 8). Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques (2012) définissent pour leur part le développement moteur, en se basant sur les écrits de Gallahue et Ozmum (2006), comme étant « un ensemble de changements adaptatifs qui se produisent dans les comportements moteurs tout au long de la vie » (Bigras et *al.*, 2012, p. 291). Ainsi, pour l'enfant, à travers les activités quotidiennes, « l'aisance qu'il acquiert dans ses gestes et ses mouvements le prépare graduellement aux apprentissages qui exigent plus de coordination et de dextérité » (MELS, 2001, p. 55) comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La sphère affective ou socioaffective s'applique au développement du concept de soi de l'enfant, « un ensemble riche et détaillé de perceptions que la personne a au sujet d'elle-même qui est influencé par ses expériences personnelles ainsi que par le regard des autres » (Bouchard, 2008, p. 269). Cette sphère prend appui sur l'attachement de l'enfant avec des adultes signifiants. Cet attachement renforce la confiance en soi de l'enfant, sa motivation à apprendre et son autonomie (MFA,

2014). Ainsi, en relation avec l'émergence de l'écrit, elle permet à l'enfant de développer son image comme futur lecteur et scripteur.

La sphère langagière fait référence au développement du langage chez l'enfant. Selon Bouchard (2008), elle comporte deux facettes : la compréhension ou langage réceptif qui concerne le nombre de mots compris par l'enfant et la production ou langage expressif qui renvoie aux mots exprimés. « L'enfant réalise des progrès considérables sur le plan langagier entre l'âge de 3 et 5 ans » (Bouchard, 2008, p. 359). Tel que mentionné en problématique, « le développement langagier est essentiel à la compréhension dans tous les domaines d'apprentissage » (MFA, 2014, p. 11). Ainsi, les liens entre cette sphère et les autres sont indéniables, de même que les liens entre cette sphère développementale et les précurseurs de la réussite en lecture abordés ci-dessus.

Finalement, on retrouve la sphère cognitive qui « concerne la façon dont l'enfant acquiert des connaissances et comprend le monde qui l'entoure. » (Bouchard, 2008, p.143). Selon le MFA (2014) le développement cognitif, en plus d'inclure l'acquisition des connaissances, les mécanismes d'apprentissage, la conceptualisation, les liens de causalité, la flexibilité mentale, comprendrait également, entre autres, l'éveil à la lecture et à l'écriture. La sphère cognitive se développe dans l'interaction de l'enfant avec son environnement physique et social

Cette section a présenté brièvement les sphères de développement impliquées dans l'émergence de l'écrit au préscolaire. Selon le *Programme de formation de l'école*

québécoise (MELS, 2001), les sphères composent le développement global de l'enfant et sont reliées aux compétences à développer au préscolaire. Ainsi, ces sphères seraient inter reliées, faisant en sorte par exemple que l'émergence de l'écrit les implique toutes (Bouchard, 2012). Pour cette auteure, l'émergence de l'écrit mettrait en scène toutes les différentes sphères mentionnées précédemment puisqu'il serait impossible de lui associer spécifiquement une seule sphère, alors que pour d'autres, les sphères langagières et cognitives seraient les principales concernées. Afin de poursuivre dans la présentation des aspects permettant d'appréhender les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, nous nous penchons maintenant sur la nature des interventions proposées.

2.3.3 La nature des interventions proposées

Afin de soutenir l'émergence de l'écrit au préscolaire, les auteurs consultés évoquent diverses interventions qui se distinguent notamment en fonction des aspects traités précédemment, soit les dimensions de l'écrit visées et les sphères développementales impliquées. Legendre (2005, p. 756) définit l'intervention de l'adulte, au sens large, comme étant une « action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action ». Stimuler signifie inciter l'enfant à explorer une nouvelle voie et soutenir veut dire appuyer ou maintenir ce que l'enfant pense ou fait (Legendre, 2005). Au préscolaire, les

interventions de l'adulte peuvent prendre la forme d'intervention directe (gestes ou paroles en vue de modifier un comportement), d'intervention indirecte (se réalise par le biais d'un intermédiaire), d'intervention individuelle (s'intéresser à un enfant singulier, dans une situation particulière), d'intervention collective (l'ensemble du groupe ou par petit groupe d'enfants), d'intervention planifiée (conçue dans un contexte d'objectifs précis à atteindre) ou spontanée (de façon imprévue et sans avoir été préalablement planifiée) (Morin, 2007).

D'une part, dans l'approche scolarisante, l'émergence de l'écrit pourrait être soutenue dès le préscolaire grâce à des interventions structurées, dirigées et spécifiques, ce qui permettraient d'accélérer la maîtrise du principe alphabétique (principe de représentation des sons de la parole, les phonèmes, par des signes graphiques) (Bara et *al.*, 2008). Lorsqu'il est question d'intervention structurée, Gauthier, Bissonnette et Richard (2007, p. 2) mentionnent qu'il s'agit de « stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées », alors que le qualificatif « dirigé » fait référence au fait que « l'enseignant, de manière intentionnelle, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves ». Il peut s'agir d'intervention indirecte sous forme d'organisation de l'espace et de proposition de matériel de jeu ou d'intervention plus directe visant à stimuler des apprentissages ciblés (Brougère, 1997). Concernant les interventions dites spécifiques, elles font référence à des interventions se rapprochant d'un enseignement au primaire. Par exemple, l'utilisation de feuilles d'exercices ou de

programmes d'entraînement, utilisation d'étiquettes-mots, etc. (Bouchard et *al.*, 2015; Marinova et Drainville, 2019). Ce qualificatif fait référence aux activités prévues à l'avance par l'intervenant avec un contrôle sur leur déroulement. Il peut s'agir d'interventions qui revêtent une forme ludique pour le développement d'habiletés propres au langage (Bouchard, Charron et Bigras, 2015). Dans ce sens, différents travaux (Ecalte et *al.*, 2002 ; Bara et *al.*, 2008) plaident pour un entraînement précoce des habiletés phonologiques afin de contribuer à réduire les difficultés rencontrées par certains enfants au cours de l'apprentissage de la langue écrite. Pour être bénéfique aux apprenants vulnérables, l'entraînement à la conscience phonologique devrait être fait en maternelle ou dès le début de la première année (MELS, 2005).

D'autre part, dans l'approche développementale, l'émergence de l'écrit se développe à travers le jeu, dont le jeu symbolique et les interactions entre enfants (Leduc, Dumais et Plessis-Bélair, 2016; Marinova et Drainville, 2019). Dans cette approche, l'apprentissage de l'écrit est vu comme « un processus en émergence à travers duquel les enfants construisent activement leurs connaissances de l'écrit par la découverte des écrits de l'environnement et par leurs interactions avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui encouragent la découverte » (Thériault, 2008, p. 28). Selon Gillain-Mauffette (2010, p. 26), « le vrai jeu est celui qui est initié et contrôlé par l'enfant lui-même ». Brougère (1997) propose cinq critères afin de définir la notion de jeu au préscolaire. Le premier critère présente le « jeu comme une activité

de second degré » (Brougère, 1997, p. 48), ce qui signifie que l'activité contient des éléments propres à la fiction et à la simulation. Le deuxième critère est celui de la décision. « Cela renvoie au libre choix, il n'y a pas de jeu sous contrainte, mais évoque un autre aspect, conséquence des caractéristiques du jeu évoquées ci-dessus, à savoir que tout jeu est une succession de décisions » (Brougère, 1997, p. 49). Le troisième critère est la présence de règles. Brougère (1997) souligne qu'il existe différents types de règles qui découlent des deux premiers critères. Il parle de « règles préexistantes avec un système de jeu que l'on accepte, règle négociée à partir d'un cadre général mais vague (jeu de billes, jeux traditionnels en général), règle qui s'invente au fur et à mesure du développement du jeu comme structuration d'un scénario » (Brougère, 1997 p. 49). Il importe de souligner que les règles découlent de la décision du joueur de les accepter ou de les construire. Le quatrième critère est « celui de la frivolité ou de la futilité, à savoir que le jeu n'a pas de conséquence » (Brougère, 1997, p. 49). En effet, le jeu, étant une activité de second degré, présente des effets qui disparaissent lorsque ce dernier cesse. Le cinquième et dernier critère selon Brougère (1997) est que le jeu est incertain en ce sens qu'on ne sait pas à l'avance comme il se termine. Certains auteurs soutiennent que « l'éducation préscolaire se distingue des autres cycles du primaire, notamment par la place réservée au jeu comme contexte privilégié d'apprentissage » (Larouche, April et Boudreau, 2015, p. 4). Pour le MFA (2014), il est impératif de mettre :

en valeur les contextes axés sur l'exploration et le jeu amorcé par l'enfant, lesquels sont accompagnés, soutenus et enrichis par l'adulte.
Le jeu répond à un besoin impératif des jeunes enfants et constitue un

droit selon la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)
(MFA, 2014, p. 5).

En ce qui concerne l'émergence de l'écrit, les interventions proposées par certains auteurs (Marinova, Dubé, Dumais, Grégoire, Moldoveanu, Rajotte et Campbell, 2019; MFA, 2014), viseraient d'abord à aiguïser la curiosité de l'enfant face à la communication écrite pour qu'il en découvre le plaisir et qu'il prenne conscience de son utilité, faisant écho à l'importance de la dimension culturelle. Ce qui importe, c'est que l'enfant utilise la communication écrite en suivant son rythme, son intérêt et son développement, tout cela dans des domaines d'apprentissage et des activités variés. L'intervention pédagogique et orthopédagogique doivent être axées prioritairement sur l'utilisation libre et spontanée de la communication écrite, dans des situations concrètes, réelles (sans contrainte, sans fatigue et sans excès d'explications), par exemple en rendant du matériel disponible. Plusieurs chercheurs soulignent que « l'aménagement des aires de jeu symbolique où l'écrit est présent est une condition favorisant le développement de la conscience de l'écrit » (Smith et Pellegrini ,2013; Giasson, 2011; Thériault, 2010). Le rôle de l'adulte est ici de guider l'enfant vers des apprentissages prédéfinis en respectant son rythme (Marinova et Drainville, 2019; Morin, 2007). Pour y parvenir, l'adulte a recours à différentes stratégies pour étayer le jeu de l'enfant et le guider vers une forme plus complète de jeu symbolique. Landry, Bouchard et Pagé (2012) suggèrent que l'enseignante offre un temps suffisant pour que l'enfant élabore des scénarios et définisse les caractéristiques du jeu. Ensuite, ils proposent que l'enseignante prépare

les enfants au jeu en leur rendant les scénarios accessibles par la présentation des rôles abordés en animant des discussions sur les livres reliés aux thématiques. Puis, une autre stratégie importante est de mettre les bons objets à disposition des enfants pour l'élaboration du jeu, « des accessoires à multiples fonctions, sur lesquels il est facile d'accoler une représentation » (Landry et *al.*, 2012, p. 22). De plus, ces auteurs suggèrent de proposer une planification du jeu à l'enfant afin de diriger son attention vers les spécificités de son rôle et l'existence de règles dans le jeu. Finalement, l'enseignante a pour rôle d'observer le jeu des enfants afin de « profiter des opportunités que lui offre ce contexte pour proposer des « activités d'apprentissage issues du jeu » (SAIJ) » (Landry et *al.*, 2012, p. 22). Ces situations sont une façon de valoriser le jeu et de répondre au triple mandat du préscolaire.

Dans un tel contexte, l'orthopédagogue propose des interventions qui visent « plutôt à stimuler la curiosité, à soutenir l'enfant dans sa démarche d'apprentissage afin de l'aider à découvrir par lui-même les réponses à ses questions » (Larouche, 2017, p. 10) en lien avec l'écrit. Ainsi, planifier des activités permettant d'engager l'enfant dans sa globalité, en l'amenant à recourir à ses habiletés dans différents domaines de façon simultanée, serait une avenue à privilégier selon l'approche de développement global (MFA, 2014 ; Marinova, 2012 ; Gillain-Maufette, 2012). Le rôle de collaboration avec l'enseignante prend tout son sens dans cette approche. Afin de mieux comprendre la nature des interventions de l'orthopédagogue dans le soutien à

l'émergence de l'écrit, penchons-nous maintenant sur les modèles de services mobilisés au préscolaire.

2.3.4 Modèles de service mobilisés

Trépanier (2005), propose une typologie de modèles de service permettant de mieux comprendre les pratiques de l'orthopédagogue. Cette auteure distingue les services où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE), des services directement offerts auprès de l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire (SDI), des services indirects, réalisés sous la forme de consultation auprès de l'enseignant de l'élève, des parents et des autres acteurs scolaires (SC). La fonction principale du SDE est la rééducation. Dans le SDI, il est question de co-enseignement ou de co-intervention, partagés entre au moins deux agents d'éducation, dont l'orthopédagogue. Cela implique que, « de façon concertée, l'enseignant de la classe ordinaire et l'orthopédagogue identifieront les forces et les difficultés des élèves afin de préciser les objectifs d'intervention pertinents » (Trépanier, 2005, p. 46). Dans ce modèle de service, l'orthopédagogue agit aussi en tant que personne-ressource capable d'adapter le matériel ou les outils pédagogiques. Il y a ensuite le modèle de services où les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées indirectement auprès de l'élève, en consultation auprès de son enseignant (SC). Trépanier (2005, p. 50) parle « d'interventions avant la référence destinées à outiller les enseignants des classes ordinaires afin de leur permettre d'intervenir plus efficacement auprès de tous les élèves ». On peut parler

ici d'un rôle de concertation au sein de l'équipe-école puisque l'orthopédagogue est appelée à travailler en collaboration avec différents acteurs scolaires tel que les enseignants, la direction d'école, le psychologue scolaire, l'orthophoniste ou le conseiller en orientation (Al Obaita, Hosp, Smartt et Dole, 2008). Finalement, Trépanier (2005) aborde un dernier modèle de service qu'elle nomme jumelage ou combinaison de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire. Dans ce modèle, les interventions de l'orthopédagogue empruntent à plusieurs des modèles présentés.

De son côté, Tremblay (2012) propose une autre appellation pour définir les modèles de service offerts dans les classes. Il parle d'abord d'un soutien spécialisé qu'il nomme co-intervention et qu'il partage en deux types : la co-intervention interne et la co-intervention externe. « La co-intervention interne concerne les interventions réalisées, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel » (Tremblay, 2012, p. 70). Elle peut être effectuée en classe. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation des conditions d'enseignement, sans modifier l'enseignement offert en classe. Dans ce modèle, les professionnels ont un rôle qui leur est propre. Ce modèle se rapproche de celui que Trépanier (2005) définit comme les services directement offerts à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire (SDI). Tremblay (2012) aborde ensuite la co-intervention externe. Ce modèle consiste « en une collaboration où les professionnels (enseignants et spécialistes) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même

espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs » (Tremblay, 2012, p. 69). Il donne comme exemple, les interventions faites par l'orthopédagogue avec un élève ou un petit groupe d'élèves dans un local séparé de la classe. C'est ce que Trépanier (2005) appelle les services offerts directement à l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE). Il faut percevoir la co-intervention externe comme une individualisation et elle est associée à une « conception corrective de l'orthopédagogie » (Tremblay, 2012, p. 4). Puis, en ce qui concerne l'intervention indirecte, Tremblay (2012) décrit « la consultation collaborative ». Il la définit comme intervention indirecte puisque « le consultant n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire une démonstration » (Tremblay, 2012, p. 67). Dans ce modèle de service, l'enseignante est mise en contact avec une personne compétente dans un domaine, souvent une orthopédagogue ou une orthophoniste, afin de la soutenir dans une démarche de recherche de solutions pour répondre aux besoins de ses élèves. Ce modèle se rapproche du service indirect (SI) décrit par Trépanier (2005). Bien que les modèles proposés par Trépanier (2005) et Tremblay (2012) se complètent pour la compréhension de l'intervention de l'orthopédagogue, nous utilisons, dans le cadre de cet essai, ceux élaborés par Trépanier (2005) puisque Tremblay ne fait pas de place aux pratiques collaboratives de co-enseignement. L'importance de la collaboration entre enseignante et orthopédagogue au préscolaire nous amène à choisir les modèles de Trépanier.

2.3.5 Le type de prévention poursuivi

Abordons maintenant les différents types de prévention se rattachant aux pratiques de l'orthopédagogue. Tout d'abord, dans le milieu scolaire, la prévention consiste à contrer l'échec et l'abandon scolaires et elle vise à favoriser la réussite (MEES, 2017). La prévention est un aspect central des pratiques de l'orthopédagogue. Tel que mentionné dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, l'orthopédagogue a pour rôle de « soutenir et de contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage, en collaboration avec le personnel enseignant et les différents intervenants » (Brodeur et *al.*, 2015, p. 20). Les auteurs consultés font état de différents types de prévention quand ils abordent les pratiques de l'orthopédagogue au préscolaire. Snow, Burns et Griffin (1998), soutiennent qu'il existe trois types de prévention.

D'abord, la prévention primaire qui vise à créer des conditions favorables au développement de l'apprenant et s'adresse à tous les élèves (Borri-Anadon et Duplessis-Masson, 2016 ; MELS, 2011). Selon Normand-Guérrette (2013, p. 3), « intervenir en éducation, dans le sens de la prévention primaire, signifie qu'on le fait avant qu'il y ait des symptômes, un diagnostic et même, avant qu'un enfant soit considéré comme « à risque » ». Selon Borri-Anadon et Duplessis-Masson (2016), il est possible de distinguer deux formes de prévention primaire. Elles parlent « d'une perspective prédictive centrée sur l'identification des facteurs de risque et de protection et d'une perspective écosystémique visant à créer des conditions

favorables au développement de l'apprenant » (Borri-Anadon et Duplessis-Masson, 2016, p. 32). La première forme, centrée sur l'identification des facteurs de risque et de protection, a pour but d'intervenir auprès de l'apprenant lui-même et sur ses difficultés possibles. Dans cette perspective, la priorité est mise sur le dépistage et la détection des difficultés des élèves par le biais de pratiques permettant de recueillir des données sur la progression des élèves. Dans ce type de prévention, l'orthopédagogue, en collaboration avec l'enseignant, « identifie dès la maternelle, les élèves dont les risques de difficultés sont les plus élevés » (Ayotte, 2013, p. 10). C'est ce que Desrochers, Laplante et Brodeur (2015) appellent « dépistage universel » dans le cadre du modèle de réponse à l'intervention ⁵. Pour ce faire, l'orthopédagogue utilise des outils de dépistage et d'évaluation en début d'année et qui se répètent plus tard afin d'observer les progrès des élèves et de cibler les élèves à risque de présenter des difficultés en littératie.

La seconde forme de prévention primaire, quant à elle, concentre ses interventions sur l'environnement éducatif dont fait partie l'apprenant, sa famille, ses pairs et les intervenants qui gravitent autour de lui. Ainsi, l'orthopédagogue a pour rôle de soutenir les différents acteurs, dont l'enseignant et les parents, afin d'éviter l'apparition de difficultés. Il s'agit ici pour l'orthopédagogue de mettre en place les conditions d'apprentissage qui facilitent la réussite en favorisant des pratiques

⁵ Le modèle de réponse à l'intervention est un modèle systémique qui vise à faire progresser tous les élèves. Ce modèle, qui peut être appliqué dès le préscolaire, est constitué de plusieurs paliers d'intervention (habituellement trois) qui sont caractérisés par la taille du groupe auquel il s'adresse et les modalités d'intervention particulières. (Desrochers et al., 2015).

pédagogiques de qualité. Par exemple, il peut s'agir d'offrir un environnement préscolaire stimulant où un fort accent est mis sur la littératie afin que tous les élèves aient une exposition stimulante à l'écrit. C'est ce que Borri-Anadon et Duplessis-Masson (2016, p. 32) appellent la « perspective d'intervention précoce centrée sur une perspective écosystémique visant à créer des conditions favorables au développement de l'apprenant ».

Ensuite, il y a la prévention secondaire qui prend place lorsque certains élèves présentent des difficultés que l'on cherche à réduire au maximum. Les interventions de ce type de prévention « tentent de réduire l'écart entre le niveau de compétence des élèves en difficulté et ce qui est attendu au niveau scolaire correspondant à leur âge chronologique. Il s'agit donc de prévenir l'aggravation des difficultés et leurs conséquences sur la réussite scolaire » (MELS, 2011, p. 6). La prévention de ce niveau s'associe au palier deux du modèle de réponse à l'intervention, modèle applicable dès le préscolaire, et s'opérationnalise notamment par « un programme d'intervention supplémentaire et intensif offert aux élèves dont les progrès en lecture sont jugés insuffisants pour assurer leur réussite scolaire » (Desrochers et *al*, 2015, p. 294). Les élèves identifiés sont rencontrés en petits groupes et l'orthopédagogue leur offre une intensification des interventions.

Le troisième type de prévention est la prévention tertiaire qui a pour but d'empêcher l'évolution de la difficulté ou d'en compenser les effets le plus possible. Ce type de prévention est mise en place après que les difficultés aient été identifiées et s'adresse

aux élèves qui ont des difficultés persistantes, qui ont déjà un diagnostic et dont les interventions offertes avec le type de prévention secondaire n'ont pas permis de progresser de façon satisfaisante (MELS, 2011). Ici, l'orthopédagogue intervient en individuel ou en sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables. Elle planifie ses interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves et elle offre « un programme d'intervention supplémentaire encore plus intensif et ciblé à l'intention des élèves pour qui le palier II [du modèle de réponse à l'intervention] n'a pas réussi à soutenir la progression des apprentissages attendus » (Desrochers et *al.*, 2015, p. 294). Les écrits consultés ne nous permettent pas de savoir si ce type de prévention est appliqué au préscolaire.

2.4 Les différentes approches de l'orthopédagogue quant au soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Les différents aspects présentés précédemment permettent de définir les deux approches présentes au préscolaire. Ainsi, les deux approches de soutien à l'émergence de l'écrit abordées dans la problématique, soit l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture et l'approche centrée sur le développement global, se distinguent sur divers aspects : les dimensions de l'émergence de l'écrit visées, les sphères de développement impliquées, la nature des interventions orthopédagogiques proposées, les modèles de service mobilisés et le type de prévention poursuivi. Le tableau 1 « Différentes approches quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

» propose une synthèse de ces aspects et de la façon dont ils se modulent selon les deux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

Tableau 1 Différentes approches quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

	Approche développementale	Approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et écriture
Dimensions de l'écrit visées	-Dimension culturelle - Dimension sociale - Dimension cognitivolinguistique	- Dimension cognitivolinguistique
Sphères de développement impliquées	-Affective ou socioaffective ; -Cognitive ; -Motrice et physique ; -Langagière ;	-Cognitive -Langagière
Nature des interventions proposées	-Exploration du langage écrit amorcé par l'enfant. - Jeu -Activités engageant l'enfant dans sa globalité	-Interventions spécifiques, structurées, dirigées -Enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture
Modèles des services mobilisés	-Service indirect -Service directement offert à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire	-Service directement offert à l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire
Type de prévention poursuivi	-Primaire dans une perspective écosystémique	-Primaire dans une perspective prédictive -Secondaire -Tertiaire

Dans l'approche de développement global, plus souvent nommée approche développementale dans les écrits, toutes les dimensions de l'écrit sont visées : culturelle, sociale et cognitivolinguistique. Dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture, également appelée approche scolarisante, la dimension impliquée est surtout la dimension

cognitivolinguistique. En ce qui concerne les sphères de développement impliquées, du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de la réussite en lecture, les sphères cognitive et langagière sont priorisées tandis que dans l'approche centrée sur le développement global, on cherche à soutenir toutes les sphères, qu'elles soient affective, motrice et physique, cognitive, langagière ou sociale. Ces deux approches se distinguent également au niveau de la nature des interventions proposées. Dans l'approche de développement global, les interventions sont plutôt axées sur le jeu et l'exploration du langage écrit, selon l'initiative de l'enfant. Tandis que dans la seconde, les interventions sont centrées, comme le nom de l'approche l'indique, sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture et on y propose des interventions dirigées, structurées et spécifiques. Pour ce qui est de la prévention et des modèles de service, dans l'approche de développement global, on retrouve principalement la prévention primaire qui repose sur les rôles de collaboration et de soutien à l'enseignement-apprentissage que joue l'orthopédagogue. Dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs, il est question de prévention secondaire et tertiaire où l'orthopédagogue intervient directement auprès de certains élèves.

Finalement, comme cette recherche tente de répondre à la question suivante : Dans quelle approche se situent les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence de l'écrit ?, deux objectifs sont poursuivis, soit 1) décrire les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit

et 2) dégager l'approche quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire dans laquelle elles se situent.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à présenter la démarche méthodologique qui a été utilisée pour atteindre les objectifs et ainsi répondre à la question de recherche. Nous préciserons d'abord l'enjeu de la recherche et le choix du type de recherche. Puis, nous détaillerons les critères du choix des participants ainsi que les instruments retenus pour la collecte des données. Suivront ensuite les différents outils utilisés pour le traitement et l'analyse des données.

3.1 Enjeu de la recherche

Le but premier derrière cette recherche étant le développement de connaissances et d'habiletés au niveau de l'orthopédagogie, nous pouvons convenir que l'enjeu est de type ontogénique (Van Der Maren, 2003), c'est à dire celui dont la recherche vise la transformation et le perfectionnement des pratiques. Nous avons donc opté pour une recherche de type qualitatif puisque le type de recherche proposé dans cette démarche « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 125). De plus, « prenant appui sur une problématique ainsi qu'un certain nombre d'écrits pertinents, elle vise à faire l'analyse d'une situation en vue de résoudre une intrigue » (Rondeau et Paillé,

2011, p. 6). Dans ce sens, cette recherche qualitative vise à décrire les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit et à dégager l'approche quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit. Vandenberghe (2010, p. 60) considère aussi que « des données qualitatives peuvent fournir une compréhension riche du comportement humain ». Nous pouvons aussi dire qu'il s'agit d'une recherche de type descriptif privilégiant une approche exploratoire (Vandenberghe, 2010) puisqu'à notre connaissance, peu de recherches se sont penchées sur les pratiques de l'orthopédagogue au préscolaire ainsi que sur les tensions traversant le soutien à l'émergence de l'écrit.

3.2 Choix des participants

Puisque, cette étude s'intéresse aux pratiques professionnelles des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, la collecte de données s'est effectuée auprès d'orthopédagogues, travaillant pour une commission scolaire de la région de la Mauricie. En plus d'être orthopédagogues en milieu scolaire, les participantes devaient également pratiquer auprès des enfants du préscolaire et accepter de participer à la recherche sur une base volontaire. Quant au recrutement, nous avons contacté, par le biais d'une lettre, la personne responsable des services éducatifs, secteur jeunes de la commission scolaire afin d'obtenir l'autorisation d'entrer en contact avec des orthopédagogues y travaillant (annexe 1). Par la suite, nous avons sollicité par courriel (annexe 2) les orthopédagogues en leur demandant

de répondre à un court sondage en ligne afin de valider si elles répondaient aux critères recherchés et pour recueillir certaines données sociodémographiques (annexe 3). En tout, trente-sept personnes ont reçu le courriel de sollicitation. Nous avons finalement recontacté seulement les orthopédagogues qui ont répondu, soit cinq personnes. Une participante a été écartée puisqu'elle n'a pas terminé de remplir le sondage, malgré la relance. Trente-deux personnes n'ont pas donné suite à l'invitation peut-être parce qu'elles n'interviennent pas au préscolaire et qu'elles ne se sentent pas concernées par la démarche. Le tableau 2 présente les quatre participantes retenues et certaines des informations qu'elles ont déclarées dans le sondage. Concernant le milieu de pratique des participantes, les informations trouvées par la chercheuse proviennent du site internet du Ministère de l'Éducation et Enseignement Supérieur du Québec.

Tableau 2 Présentation des participantes

Identification de la participante	Formation initiale	Années d'expérience comme orthopédagogue	Temps d'intervention au préscolaire semaine	Milieu de pratique
Participante 1	Bac en adaptation scolaire terminé et maîtrise en orthopédagogie en cours.	3 ans	1 à 2 heures	Milieu rural IMSE : 7
Participante 2	Bac en adaptation scolaire, profil orthopédagogie	20 ans	5 heures et plus	Milieu urbain IMSE : 10
Participante 3	Bac en adaptation scolaire et sociale	14 ans	Moins de 1 heure	Milieu rural IMSE : 6
Participante 4	Bac en adaptation scolaire, profil orthopédagogie	18 ans	1 à 2 heures	Milieu rural IMSE : 4 et 7

Les participantes retenues représentent un échantillon diversifié puisque nous y retrouvons des orthopédagogues avec des années d'expérience variées, allant de trois à vingt ans. Leur temps d'intervention au préscolaire est également différent, variant de moins d'une heure à plus de cinq heures par semaine. De plus, les milieux de pratique sont également diversifiés puisqu'il y a trois participantes qui travaillent dans des milieux ruraux et une autre en milieu urbain et que ces milieux présentant des indices de défavorisation (IMSE) moyens à élevés.

3.3 Collecte des données

Afin de procéder à la collecte des données permettant de répondre aux objectifs de la recherche, la méthodologie de recherche privilégiée est celle de l'enquête qualitative

(Rondeau et Paillé, 2011) et nous avons choisi de faire des entrevues semi-dirigées auprès des quatre orthopédagogues retenues dans leur contexte de travail afin d'identifier quelles sont les pratiques qu'elles disent utiliser. Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées de façon individuelle pour une durée de trente minutes environ, dans le lieu de travail de chaque participante. Chaque participante a signé un formulaire de consentement avant de débiter (annexe 4).

Puisque le but de cette recherche est de décrire les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit (objectif 1), l'entrevue semi-dirigée est l'outil à privilégier parce qu'il permet de questionner les participantes pour qu'elles expliquent leurs pratiques à travers les différents aspects présentés dans le cadre théorique, soit les dimensions de l'écrit visées, les sphères de développement impliquées, la nature des interventions proposées, les modèles de service mobilisés et le type de prévention poursuivi. L'un des principaux avantages de ce type d'entrevue est qu'il offre la possibilité d'accéder à la compréhension de la réalité du répondant et de clarifier toute ambiguïté au sujet du sens d'une question ou d'une réponse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Chaque entrevue est enregistrée pour permettre à la chercheuse de faire une transcription des verbatim par la suite et d'analyser les réponses des participantes.

Le guide d'entrevue semi-dirigée comporte trois sections (voir annexe 5). Il débute avec une section sociodémographique (section b) afin de mieux connaître les participantes. On y retrouve des questions portant sur leur formation, leur expérience

en tant qu'orthopédagogue, leur rôle dans l'école et leur expérience au préscolaire. Par la suite, il y a une série de questions portant sur leur représentation générale de l'éducation préscolaire (section c). Ces questions permettent de dégager la vision des orthopédagogues quant à l'éducation préscolaire en général et de leur laisser la parole par rapport aux approches qu'on y retrouve. Ces questions permettent également de connaître leur vision des possibles tensions qui existent entre les approches présentes au préscolaire (questions c.1 à c.3). La troisième section (section d) du guide d'entrevue contient les questions qui servent à documenter les différents aspects des pratiques orthopédagogiques au préscolaire en soutien à l'émergence de l'écrit, des participantes. La question d.1 est d'ordre général et permet de décrire les pratiques des participantes en ce qui concerne le préscolaire. Les questions ont été formulées de manière à documenter les différents aspects qui distinguent les approches : les dimensions de l'écrit visées (questions d.2 et d.3), les sphères de développement impliquées dans l'émergence de l'écrit (question d.4), la nature des interventions orthopédagogiques proposées (question d.5), le modèle de service dans lequel elles sont mises en œuvre (questions d.1, d.6 et d.8) et le type de prévention poursuivi (questions d.7, d.8 et d.9). La question d.10 est une question générale qui offre l'opportunité aux participantes d'ajouter des éléments sur leur pratique qui n'auraient pas été abordés lors de l'entrevue. Pour chaque question et chaque aspect, nous offrons une définition aux participantes afin de nous assurer de leur compréhension.

3.4 Analyse des données

Les réponses aux différentes questions de l'entrevue ont d'abord été retranscrites par écrit sous forme de verbatim. Par la suite, nous avons soumis les verbatim à la démarche de l'analyse qualitative. « L'analyse qualitative est une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 23). Dans un premier temps, nous avons fait un marquage des verbatim à l'aide d'un code de couleur afin de créer des catégories conceptualisantes (Paillé et Muchielli, 2012) se rapprochant des aspects présentés dans le cadre conceptuel. Cette étape a permis de décrire les pratiques des orthopédagogues, ce qui correspond à l'objectif 1 de la recherche. Nous avons, dans un deuxième temps, créé un tableau pour chaque participante permettant de classer leurs réponses selon le tableau contrastant les approches présentes au préscolaire dans le soutien à l'émergence de l'écrit. Cette étape a permis de situer les orthopédagogues rencontrées selon les approches quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire, ce qui correspond au deuxième objectif poursuivi.

3.5 Aspects éthiques et déontologiques de la recherche

Chaque participante a signé un formulaire de consentement éthique lors de la passation l'entrevue, consentement approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat éthique CER-18-247-07.21, émis le 7 septembre 2018) (annexe 6). Tous les documents

contenant les résultats de la présente recherche ne sont accessibles que par l'équipe de recherche : les documents sont gardés sous clé ainsi que les données informatiques sont verrouillées par un mot de passe. Le tout sera détruit lorsque la recherche sera complétée. Les participantes peuvent retirer comme bénéfice le fait de s'engager dans un processus de réflexion et de questionnement sur leur propre pratiques professionnelles mise en œuvre dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Enfin, les risques encourus à la participation à la recherche sont négligeables, considérant que le temps nécessaire à la passation de l'entrevue est la seule contrainte pour les participantes, la recherche servant à décrire et à situer les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous exposons des résultats obtenus. Nous débutons par la présentation du portrait et des résultats pour chacune des quatre orthopédagogues participantes à la recherche. Pour chacune, nous ajoutons un tableau résumant la position de la participante en ce qui concerne l'approche quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire⁶. Finalement, nous présentons la compilation des résultats de la recherche.

4.1 Présentation des résultats de l'entrevue par participante

Dans cette section, nous abordons dans un premier temps les résultats pour chacune des participantes à partir de l'analyse des verbatim des entrevues. Pour ce faire, nous débutons par la présentation des données sociodémographiques. Puis, les résultats sont présentés en respectant l'ordre des aspects traités dans le cadre conceptuel, soit les dimensions de l'écrit, les sphères de développement, la nature des interventions,

⁶ Les nuances de gris indiquent le degré de présence de chaque aspect, selon l'approche caractérisant les pratiques en soutien à l'émergence de l'écrit de la participante. Le blanc indique que ce dernier est absent dans les pratiques décrites, le gris pâle signale que cela s'y retrouve parfois et le gris foncé, que c'est de ce côté que penche principalement la position de la participante. Dans le cas des cases en gris (pâle ou foncé), seules les spécificités présentes au sein des pratiques décrites sont indiquées. Cette légende s'applique à tous les tableaux présentant la position des participantes.

les modèles de service et le type de prévention poursuivi. Nous présentons par la suite, un tableau synthèse pour chacune des participantes permettant de visualiser la position de la participante par rapport à l'approche dans laquelle tend à se situer sa pratique.

4.1.1 Participante 1

La participante 1 est une jeune orthopédagogue qui en est à trois années d'expérience dans la profession. Elle détient un baccalauréat en adaptation scolaire et est étudiante à la maîtrise en orthopédagogie, à temps partiel. Elle pratique dans une école située en milieu rural, présentant un indice de défavorisation (IMSE) de 7. La participante 1 dispense ses services dans deux pavillons de la même école et affirme intervenir au préscolaire environ une à deux heures par semaine.

Concernant les dimensions de l'écrit impliquées dans le soutien à l'émergence de l'écrit, la participante 1 mentionne que ses pratiques sont plus en lien avec la dimension cognitivolinguistique puisqu'elle vise à développer des connaissances langagières chez les élèves. Par exemple, elle traite des conventions de l'écrit dans ses interventions : « Qu'est-ce qu'une phrase ? Quand je lis une phrase qu'est-ce que je dois faire ? Je commence par la gauche, je vais vers la droite. Il y a des espaces, des majuscules. C'est un peu présenter à l'enfant qu'est-ce qu'une phrase » (P1). Elle touche également aux prédictors de réussite en lecture puisqu'elle affirme travailler la conscience phonologique « on conte l'histoire du phonème pour permettre à l'élève que ça fasse un sens » (P1) et l'apprentissage de l'alphabet (connaissances

des lettres). Bien que la dimension cognitivolinguistique soit au centre de ses propos, cette orthopédagogue précise toutefois qu'il ne faut pas que ce soit « trop », par exemple insister pour que les enfants « sachent toutes leurs lettres à la fin de l'année scolaire » (P1). Pour ce qui est des dimensions culturelle et sociale de l'écrit, cette participante soutient que ce serait davantage l'enseignante qui se chargerait de les soutenir, notamment parce qu'elle manquerait de formation à cet égard : « Pour le moment, c'est plus l'enseignante qui travaille ça. Je ne me sens pas encore assez à l'aise dans tout le travail dans l'émergence de l'écrit pour travailler ça » (P1).

Au niveau des sphères de développement impliquées, la participante 1 mentionne qu'elle se concentre davantage sur la sphère langagière, en travaillant principalement à l'oral : « Moi, je vais vraiment plus à l'oral, le langage » (P1). Elle n'élabore pas sur les autres sphères touchées par sa pratique, mais nous pouvons supposer que la sphère motrice et physique est mobilisée puisqu'elle affirme intégrer beaucoup de manipulation en utilisant du matériel concret pour travailler la reconnaissance des lettres. « Moi, j'utilise beaucoup de matériel pour qu'ils puissent toucher. Je varie toujours par la manipulation » (P1). Elle insiste aussi sur l'importance du développement global au préscolaire, ce qui laisse présumer qu'elle touche également aux autres sphères dans sa pratique, mais sans nommer de pratique spécifique.

Puis, en ce qui concerne la nature des interventions orthopédagogiques, la participante 1 dit utiliser des activités spécifiques, visant un entraînement des

habiletés phonologiques par le biais d'interventions structurées : « mais ça ici, c'est comme vraiment un programme » (P1). En effet, elle utilise le matériel *La Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011), qui est d'abord un test de dépistage des élèves à risque de présenter des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Ce matériel propose par la suite, un programme d'intervention intensive pour la rééducation des manipulations phonémiques et l'émergence de l'écrit auprès des élèves ciblés. L'intensification permet également d'aborder des précurseurs comme le concept de mot, l'identification phonémique, les conventions du code écrit, la correspondance phonème-graphème et la capacité attentionnelle. La participante 1 applique assez fidèlement ce que le matériel propose. Ses interventions suivent un modèle planifié dans lequel les élèves connaissent l'objectif de la rencontre, « à chaque journée, on a une routine qui se ressemble » (P1). La participante 1 décrit une rencontre type en disant qu'elle commence par un message du jour. Elle explique ensuite les étapes de l'enseignement explicite de la notion travaillée, « puis on fait une modélisation de quand je lis une phrase qu'est-ce que je dois faire » (P1). Par la suite, les élèves sont mis en action dans des petits jeux et avec de la manipulation (lettres en mousse, estampes, cartes images, etc.) pour développer leurs connaissances. « Puis, on fait des jeux. Puis, ensuite on demande à l'élève de reconnaître le phonème dans des mots qu'on dit à l'oral. L'alphabet, on apprend une petite chanson aux enfants avec, je pense, trois ou quatre lettres par semaine pour faire la chanson finale. Donc, c'est vraiment comme des petits jeux qu'on fait » (P

1). Ces activités et les objets de manipulation (lettres aimantées, cartes-images, etc.) sont proposés dans le matériel de la *Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011) et visent également à développer la motricité de l'enfant. Les activités sont planifiées sous forme de jeu structuré et dirigé par l'orthopédagogue afin de mettre les enfants en contact avec les conventions de l'écrit et les habiletés métaphonologiques. « Je dirais que c'est vraiment d'intégrer ça dans le quotidien de l'élève. Que l'enfant ne voit pas trop ça comme des choses à apprendre, mais que ça soit comme naturel pour lui. Que les sons des lettres aient du sens avec un son de la réalité, que ce soit plus concret pour lui » (P1).

La pratique de la participante 1 est influencée par le modèle de service dans lequel elle évolue. Selon la période de l'année scolaire, son rôle change. « Depuis le début de l'année, j'ai vraiment plus conseillé l'enseignante sur des activités à faire qu'intervenir auprès des élèves. Je dirais que depuis le mois de janvier, elle m'a ciblé des élèves chez qui elle avait remarqué des difficultés à partir des exercices que je lui ai conseillés. Puis, j'ai travaillé avec ces élèves -là » (P1). Ainsi cette participante décrit son rôle en début d'année comme étant un rôle-conseil auprès de l'enseignante. Elle propose des activités à l'enseignante pour que celle-ci les fasse en classe. En concertation, par la suite, l'enseignante cible des élèves afin d'intensifier les interventions après la période du congé des fêtes. À ce moment, le modèle de service devient un service direct à l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire. Lorsque le dépistage de la *Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011) est complété, ce modèle de service se poursuit puisque la participante 1 intervient uniquement avec

les élèves qui ont été ciblés comme étant à risque, selon ce qui est prescrit par le programme de la *Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011). Le service est offert en sous-groupe d'environ quatre élèves, à l'extérieur de la classe avec une fréquence de trois fois par semaine pour une durée de trente minutes chaque fois. « C'est 6 à 8 semaines, à partir d'après la semaine de relâche ; 3 fois par semaine et c'est environ 30 minutes ; en sous-groupe à l'extérieur de la classe. L'an passé, j'avais environ 4 élèves par sous-groupe » (P1). Le contexte de travail de la participante 1 fait qu'elle ne collabore pas beaucoup avec d'autres acteurs que l'enseignante et rarement directement avec les parents.

Finalement, concernant le type de prévention poursuivi dans la pratique de l'orthopédagogue, la participante 1 semble se situer au niveau de la prévention primaire et de la prévention secondaire la plupart du temps. Elle fait de la prévention primaire en collaborant avec l'enseignante afin d'élaborer des activités stimulantes et enrichissantes qui vont permettre de sensibiliser tous les élèves de la classe à l'émergence de l'écrit. Elle mentionne qu'un des objectifs de l'éducation préscolaire est de « se préparer aux aptitudes scolaires ; c'est de préparer les enfants à leur scolarisation au primaire » (P1). Elle aborde le dépistage en lien avec la prévention primaire centrée sur les facteurs de risque en disant que « c'est vraiment pour s'assurer que les enfants doivent être éveillés à l'écrit qu'on doit faire des interventions au préscolaire plus que parce qu'il faut qu'ils connaissent leur alphabet par cœur à la fin de l'année. Je trouve que c'est important de les sensibiliser à l'écrit. C'est important aussi d'avoir une idée d'où ils se situent avant de commencer en

première année. Ça nous aide à intervenir plus rapidement en première année » (P1). Elle utilise le matériel de la *Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011) en suivant ce qui est proposé dans le guide afin de faire un dépistage des élèves à risque qui bénéficieront des interventions ciblées afin de leur permettre une plus grande progression. Avec l'enseignante, elle dresse également le portrait des élèves afin de s'assurer qu'ils auront les bases nécessaires à la fin du préscolaire pour entreprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de façon formelle en première année. Elle mentionne qu'il faut « s'assurer que le développement global va bien avant de s'en aller vers les apprentissages » (P1). La participante 1 poursuit également un type de prévention secondaire en ciblant les élèves en difficulté ou à risque de l'être et en leur offrant des interventions spécifiques pour tenter de réduire au maximum les difficultés de ces élèves. Ses interventions sont basées sur une évaluation diagnostique et sur le suivi des acquis. Plus tard, elle ajoute « puis à partir des résultats des Moussaillons, je vais suivre pour faire une intervention vraiment plus spécifique avec les élèves en difficultés » (P1). Par exemple, la participante parle d'activités sur la phrase, la reconnaissance de lettres ou la segmentation phonémique faites à l'oral avec les enfants. Elle dit : « Après ça, après plusieurs exercices, une fois qu'on a ciblé lesquelles [stratégies d'écoute, conscience phonologique] étaient plus difficiles, on travaille ça avec eux » (P1). La participante 1 ne parle pas de prévention tertiaire dans l'entrevue ce qui laisse supposer qu'elle ne poursuit pas ce type de prévention.

4.1.2 Position de la participante 1 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Dans un deuxième temps, l'analyse du verbatim de l'entrevue réalisée avec la participante 1 nous permet de tenter de la situer dans une des approches selon les aspects abordés. Donc, considérant les informations recueillies, pour l'aspect dimensions de l'écrit, nous pouvons situer davantage cette participante dans l'approche scolarisante centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture puisque sa pratique vise principalement le développement d'habiletés reliées à la dimension cognitivolinguistique et que les dimensions culturelle et sociale sont plutôt travaillées par l'enseignante. Par exemple, elle fait des activités sur les conventions de l'écrit, sur les stratégies d'écoute et elle fait également des interventions en conscience phonologique.

Pour l'aspect des sphères de développement, on remarque une tendance dans la position de la participante vers l'approche centrée sur les prédicteurs de réussite en lecture et en écriture puisqu'elle touche principalement la sphère langagière dans les contenus proposés. Cependant, la forme des activités utilisées mobilise également la sphère motrice et physique, notamment par le biais de la manipulation d'objets divers en forme de lettres, bien que leur but soit de développer particulièrement des habiletés langagières, ce qui la fait légèrement pencher du côté de l'approche développementale.

En ce qui concerne la nature des interventions, la position de la participante se situe au niveau de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en

lecture et en écriture, par les activités structurées visant des apprentissages ciblés au niveau de l'écrit. Malgré la forme ludique et active que prennent les activités proposées, elles sont tout même planifiées selon un programme visant le développement des prédicteurs en lecture et en écriture et elles ne sont pas initiées par l'enfant. Nous pouvons affirmer que sur l'aspect du modèle de service, les pratiques de cette participante sont variables selon le temps de l'année, ce qui rend difficile de la placer clairement plus dans une approche que dans une autre pour cet aspect en particulier, bien que nous notions une tendance vers l'approche scolarisante. En effet, dans la première partie de l'année scolaire, elle prodigue des services indirects en jouant un rôle de consultation auprès de l'enseignante. Ses interventions directes auprès des élèves débutent plus tard dans l'année, au moment d'entamer le programme de la *Mission des Moussaillons*, ce qui modifie le modèle de service dans lequel elle exerce sa pratique. Finalement, pour ce qui est du type de prévention poursuivi, la participante aborde parfois la prévention primaire dans une perspective écosystémique ce qui permet de situer sa pratique dans l'approche de développement global. Cependant, la place accordée au dépistage fait qu'elle aborde davantage la prévention primaire dans une perspective prédictive centrée sur l'identification des facteurs de risque. De plus, la prévention secondaire est également présente dans ses interventions en sous-groupe réalisées à la suite du dépistage. Ces spécificités la placent davantage dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture. Le tableau 3

permet de visualiser la position de la participante 1 à l'égard des approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire.

Tableau 3 Position de la participante 1 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

	Approche développementale	Approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et écriture
Dimensions de l'écrit visées	-Dimension culturelle - Dimension sociale - Dimension cognitivolinguistique	- Dimension cognitivolinguistique
Sphères de développement impliquées	- Motrice et physique	-Cognitive -Langagière
Nature des interventions proposées	-Activités permettant d'engager l'enfant dans sa globalité	-Exercices spécifiques, structurées, dirigées -Enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture
Modèles des services mobilisés	- Service indirect : soutien à l'enseignant et aux autres acteurs de l'environnement éducatif -Service direct à l'élève à l'intérieur de la classe	-Service direct auprès de l'enfant à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe
Type de prévention poursuivi	-Primaire dans une perspective écosystémique	-Primaire dans une perspective prédictive centrée sur l'identification des facteurs de risque -Secondaire

4.1.3 Participante 2

La participante 2 détient un baccalauréat en adaptation scolaire, profil orthopédagogie et cumule vingt années d'expérience dans le domaine. Elle pratique dans une école en milieu urbain présentant un indice de défavorisation (IMSE) de 10

et une bonne proportion d'élèves issus de l'immigration. Elle affirme intervenir plus de cinq heures par semaine avec les enfants du préscolaire.

Concernant les dimensions de l'écrit impliquées dans le soutien à l'émergence de l'écrit, la participante 2 présente une position partagée. Elle mentionne que la plus grande partie de sa pratique est en lien avec la dimension cognitivolinguistique puisque ses interventions visent à développer les conventions de l'écrit et les habiletés métaphonologiques. « Quand les enfants arrivent à bien comprendre les différents concepts, différencier la phrase du mot, de la syllabe, du son, c'est comme une première étape dans l'émergence de l'écrit. Faut savoir qu'une phrase c'est une petite histoire donc on la comprend. Un mot c'est pour nommer quelque chose et il y en a plusieurs dans une phrase. Une syllabe ça fait partie du mot puis après ça les phonèmes, là c'est ce qu'on a de plus petit à travers dans la syllabe mais qu'il y en a aussi dans les mots. Ça serait une première chose. Après ça ce que je trouve important c'est la fusion et la segmentation phoniques » (P2). Elle mentionne aussi toucher aux dimensions culturelle et sociale en intégrant de la lecture interactive de façon régulière dans ses interventions. « On fait de la lecture interactive pour leur montrer tout ce qui peut être fait avec les histoires, ensuite on travaille le récit avec si je sais pas si tu vois le cube qui est là (...) ça fait partie du récit » (P2). La lecture interactive permet de mettre les enfants en contact avec différents styles de textes (dimension culturelle) et d'interagir avec des lecteurs experts (dimension sociale). Elle souligne toutefois que ces dimensions sont également travaillées par

l'enseignante. « Oui les enseignantes le font aussi, on va le faire beaucoup quand on fait la lecture interactive mais je le fais souvent en début d'une nouvelle notion. À quoi ça peut servir » (P 2). La participante 2 souligne ici qu'elle informe les enfants sur l'utilité de la notion à court terme dans leur quotidien, par exemple ce qu'ils seront capables de faire avec la notion de phrase en première année.

Concernant les sphères de développement impliquées dans l'émergence de l'écrit, la participante 2 mentionne qu'elle travaille surtout au niveau de la sphère langagière et un peu au niveau de la sphère cognitive. « On est plus vers le langage. Le langage oral et langage écrit. Le langage comprend autant l'oral que l'écrit ; un peu de cognitif » (P2). Elle aborde toutefois l'importance du développement global puisqu'elle mentionne que « le préscolaire c'est vraiment pour la socialisation de l'enfant ; apprendre à bien interagir avec ses pairs, avec les adultes ; tout le côté moteur ; la communication ; ... il faut qui touchent à tout » (P2). Elle aborde également les apprentissages de base qui doivent être faits au préscolaire selon elle : « Les préalables c'est si on est capable de bien communiquer, si on a une petite connaissance du langage écrit, si on est capable de découper, de tenir un crayon. C'est toutes les bases. Les petits préalables, si on est capable de jouer sans frapper l'autre. Mais tu sais au niveau du social et tout ça. C'est ce que les enfants doivent le plus possible avoir acquis à la fin du préscolaire (P2) ». Cependant, elle ne détaille pas de quelle façon elle aborde ces sphères (sociale, motrice et physique) dans sa pratique ni s'il s'agit de son rôle.

Au niveau de la nature des interventions, la participante 2 dit utiliser des activités structurées, spécifiques et dirigées visant des objectifs précis au niveau de l'émergence de l'écrit tandis que le jeu est géré par l'enseignante. Elle mentionne que « on y va les professionnels [orthopédagogue et orthophoniste] au préscolaire donc quand on y est c'est *booké*... c'est plus apprentissage, le reste du temps c'est plus le jeu ; alors qu'elle [l'enseignante] s'occupe plus vraiment du volet ludique pis nous [orthopédagogue et orthophoniste] on est plus au niveau structuré dans nos concepts » (P2). Cette participante soutient qu'elle planifie ses interventions en suivant l'approche de l'enseignement explicite. « Je mélange un peu des types d'enseignement direct avec stratégique et explicite... ; anticipation des connaissances antérieures, le pourquoi, le comment, le quand ; je fais une modélisation et après ça une petite pratique pis on refait ça avec d'autres phrases, d'autres images » (P2). Aussi, elle mentionne utiliser beaucoup de matériel (ressources spécifiques) pour rendre ses interventions plus concrètes. « On a *Le récit en 3D* (Dugas, 2006)⁷, on a *La grammaire la phrase en 3D* (Dugas, 2009), on a *Raconte-moi les sons* (Laplante,

⁷ *Le récit en 3D* (Dugas, 2006) est une ressource visant à développer la maîtrise de la structure narrative et à rendre le récit plus accessible aux enfants. *La grammaire de la phrase en 3D* (Dugas, 2009) pour sa part, présente une grammaire en objets qui s'appuie sur la grammaire nouvelle et qui traduit en langage non verbal les concepts de phrase, de classes de mots et d'orthographe grammaticale. Le matériel *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2013) développe le codage et le décodage des sons de la langue, autrement dit, la mémorisation des correspondances entre les lettres et les sons. Finalement, l'outil *Raconte-moi l'alphabet* (Laplante, 2013) est un outil ludique pour faciliter l'apprentissage de la correspondance sonore des lettres.

2013), *Raconte-moi l'alphabet* (Laplante, 2013) ; à chaque fois qu'on fait le travail il y a le support de l'écrit » (P2).

Les modèles de services caractérisant les pratiques de la participante 2 sont influencés par le milieu dans lequel elle œuvre. Tout d'abord, la participante mentionne évoluer dans un milieu défavorisé (IMSE 10) accueillant un nombre important d'élèves issus de l'immigration. De ce fait, à cette école, les services sont nombreux pour les élèves afin de mettre en place les conditions favorables à la réussite du plus grand nombre, le milieu socioéconomique faible et l'immigration de première génération étant considérés comme des facteurs de risque par plusieurs auteurs (MEES, 2017 ; Simard et al, 2018 ; Borri-Anadon et Duplessis-Masson, 2016). La participante aborde avant tout son rôle de concertation au sein de l'équipe-école : « Moi je travaille peut-être différemment de mes autres collègues parce que j'ai la chance ici d'avoir des orthophonistes à l'école ; j'ai la chance de côtoyer plusieurs orthophonistes ce qui fait qu'on se met en équipe, pis en équipe on a comme décidé de continuer d'intervenir aux 5 ans parce que notre milieu est particulier. Il est défavorisé oui mais il est... si ma mémoire est bonne 53% [des élèves sont] issus de l'immigration ; Je suis aussi mandatée à participer aux rencontres de collaboration qu'il y a à l'école. Je chapeaute, dans le fond, l'équipe pour les apprentissages » (P 2). Ainsi, elle mentionne tenir un rôle de collaboration avec l'équipe-école et les parents, donc soutien indirect à l'élève.

Elle dit également offrir un soutien direct à l'élève à l'extérieur de la classe, sous forme de sous-groupe de besoins. « Quand on fait des sous-groupes là, là on a commencé à se diviser pis à sortir avec des enfants parce que là il y avait trop de monde ça parlait fort, (...) Ça peut être en sous-groupe, ça peut être individuel » (P2). Les interventions sont réalisées de façon régulière et intensive : « environ 30 minutes par période, 4 fois par semaine » (P2).

Enfin, en ce qui concerne le type de prévention poursuivi dans la pratique de l'orthopédagogue, la participante 2 touche essentiellement à la prévention primaire et secondaire. On retrouve la prévention primaire centrée sur les facteurs de risque lorsqu'elle aborde le milieu dans lequel évolue sa pratique : « La langue maternelle n'est pas le français, on arrive avec un retard de vocabulaire à l'école ; qu'ils ont pas le français comme langue maternelle la majorité des petits cocos qui sont devant moi, puis les autres, bien qu'ils sont Québécois de souche, malheureusement sont des milieux défavorisés donc souvent ils n'ont pas vu beaucoup de livres dans leurs vies ce qui fait qu'on essaie de les stimuler davantage » (P2). De plus, on peut voir la prévention primaire centrée sur les facteurs de risque par les pratiques de dépistage qu'elle met en œuvre. Ici, elle aborde le dépistage contenu dans le matériel de la *Mission des Moussaillons*, qu'elle utilise seulement au moment qu'elle considère approprié pour les élèves. « Au lieu de le faire passer en mars, on le fait passer en juin [dépistage de la *Mission des Moussaillons*]. Alors là on a eu toute l'année pis rendu en juin on est rendu là ; en première année, je les revois pis je fais comme mon

posttest de maternelle ; on réussit à les amener à leur faire faire des pas quand même plus que s'il n'y avait eu aucune intervention » (P2). On remarque ici une adaptation au rythme des élèves. Finalement, on retrouve la prévention secondaire dans la pratique de la participante 2. En effet, elle fait de la prévention secondaire au moment de travailler des contenus précis avec les élèves en sous-groupes. Selon les propos de cette participante, ses interventions cibleraient plus spécifiquement les élèves dont les besoins sont, à partir du dépistage réalisé par l'orthophoniste, jugés importants et qui sont résistants à l'intervention : « Moi j'ai ceux [les élèves] qu'elle a dépistés, les sévères ; ceux qui sont comme limites qu'elle avait quand même ciblés mais qu'elle prévoyait pas que ça allait être nécessairement sévère... ils sont avec l'enseignante ortho ; il y a des petits changements dans nos petits sous-groupes, c'est pas coulé dans le béton » (P 2).

4.1.4 Position de la participante 2 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Maintenant, l'analyse du verbatim de l'entrevue réalisée avec la participante 2 nous permet de situer sa pratique dans une des deux approches. Considérant les informations recueillies sur les dimensions de l'écrit, nous pouvons placer la participante majoritairement du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture, bien qu'elle aborde également certaines dimensions reliées à l'approche de développement global par moments, par la lecture interactive entre autres. En effet, la lecture interactive permet de toucher les

dimensions culturelle et sociale en exposant les enfants à des textes variés et à un modèle de lecteur expert. Considérant les données sur les sphères de développement impliquées, la participante 2 se situe davantage du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite puisque sa pratique insiste particulièrement sur le développement de la sphère langagière et un peu sur la sphère cognitive, bien qu'elle aborde également l'importance des sphères sociale ainsi que motrice et physique au préscolaire. Puis, en ce qui a trait à la nature des interventions, nous situons la participante 2 aussi du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs puisqu'elle utilise des activités planifiées et dirigées, issues de ressources structurées et que les activités ne sont pas initiées par l'enfant. Pour le modèle de service dans lequel elle évolue, la position de la participante est plutôt partagée entre les deux approches étant donné que son rôle est diversifié dans son milieu. Finalement, concernant le type de prévention poursuivi, la participante 2 se situe davantage du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs puisqu'elle poursuit principalement une prévention primaire dans une perspective prédictive centrée sur les facteurs de risque et qu'elle fait aussi de la prévention secondaire en intervenant en sous-groupe avec des élèves ciblés. Le tableau 4 permet de visualiser la position de la participante 2.

Tableau 4 Position de la participante 2 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

	Approche de développement global	Approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et écriture
Dimensions de l'écrit visées	-Dimension culturelle - Dimension sociale - Dimension cognitivolinguistique	- Dimension cognitivolinguistique
Sphères de développement impliquées	- Sociale. - Motrice et physique	-Cognitive -Langagière
Nature des interventions proposées	-Exploration du langage écrit amorcé par l'enfant. - Axée sur le jeu -Activités permettant d'engager l'enfant dans sa globalité	-Exercices spécifiques, structurées, dirigées -Enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture
Modèles des services mobilisés	- Service indirect : soutien à l'enseignant et aux autres acteurs de l'environnement éducatif	-Service direct auprès de l'enfant à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe
Type de prévention poursuivi	-Primaire dans une perspective écosystémique	-Primaire dans une perspective prédictive centrée sur l'identification des facteurs de risque - Secondaire

4.1.5 Participante 3

La participante 3 détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et cumule quatorze ans d'expérience en orthopédagogie. Elle pratique dans une école primaire en milieu rural présentant un indice de défavorisation (IMSE) de 6 ainsi que dans une école secondaire située en milieu rural présentant également un indice de défavorisation (IMSE) de 6. La plus grande partie de sa tâche est effectuée auprès

d'élèves du secondaire. Elle souligne intervenir au préscolaire moins d'une heure par semaine.

Concernant les dimensions de l'écrit impliquées dans le soutien à l'émergence de l'écrit, la participante 3 mentionne que ses pratiques sont plus en lien avec la dimension cognitivolinguistique. En effet, elle centre la majeure partie de ses interventions sur le développement de la conscience phonologique et des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture. « Au préscolaire, je fais juste de la conscience phonologique à l'oral ; Donc, moi, tout ce qui est vocabulaire, la signification des mots dès la maternelle, je mets un accent là-dessus » (P3). À noter que cette participante associe le développement du vocabulaire à la conscience phonologique, alors qu'il s'agit d'un prédicteur en soi. Elle exploite également les habiletés de compréhension qui sont en lien avec la dimension cognitivolinguistique. « Chaque fois que je nomme des choses, je leur demande : Est-ce que vous savez tous ce que ça veut dire tel mot ? » (P3). Elle soutient que sa pratique ne touche pas souvent à la dimension culturelle et sociale et qu'il revient à d'autres intervenants de les travailler, bien qu'il lui arrive de les aborder. « Au préscolaire, je te dirais qu'ici il y a une intervenante. Je l'ai fait une année. C'était moi qui était cette intervenante-là qui n'était pas engagée comme ortho (P3) ; des petits ateliers comme ça [lire une histoire, repérer le titre, anticiper l'histoire, travailler au niveau des inférences, exposition à la littérature jeunesse] en maternelle on en fait, mais ce n'est pas moi qui les fais ici. C'est pour ça que moi j'y vais plus avec la conscience phono; ce n'est

pas le rôle de l'ortho de faire ça; et s'il n'y a personne qui fait ces ateliers-là, je vais commencer par ça. Lire un livre par semaine... » (P3).

Pour ce qui est des sphères de développement impliquées dans l'émergence de l'écrit, la participante 3 mentionne que sa pratique vise le développement des sphères cognitive et langagière prioritairement. Elle répète en effet à quelques reprises pendant l'entrevue qu'elle travaille « le cognitif et le langagier en premier » (P3). Bien que ces deux sphères semblent occuper une grande place dans sa pratique, elle parle également des apprentissages variés que les enfants doivent faire au préscolaire, surtout au niveau des routines de l'école et qui permettent de toucher aux autres sphères de développement : « Être à l'école tous les jours, prendre l'autobus, la petite routine, la collation; c'est tout ça en même temps » (P3), sans toutefois les nommer concrètement. Cela laisse croire qu'elle touche probablement à la sphère sociale, car il s'agit d'un élément important du préscolaire en général.

Au niveau de la nature des interventions, cette participante mentionne présenter ses interventions sous forme de jeux afin de susciter l'intérêt des enfants, bien qu'elle cible des apprentissages précis au niveau de la conscience phonologique. « Moi, c'est les bases. Et c'est quoi les bases à la maternelle? C'est la conscience phono à l'oral; j'essaie de rendre ça amusant quand même » (P3). Les élèves sont informés du contenu de chaque rencontre et la participante 3 se fixe un objectif clair pour chacune. Ainsi, même si elle a recours à des interventions sous la forme ludique, elles sont tout de même structurées et spécifiques. Les prédicteurs de réussite en

lecture et en écriture sont travaillés dans ses interventions : « Ça peut être des rimes, ça peut être des séparations de syllabes à l'oral, ça peut être reconnaître des sons dans les mots; discriminer le in et le un; d'écrire son prénom, son nom de famille » (P3). La participante 3 utilise un matériel varié et en construit également pour ses interventions. « J'ai un matériel maison, il n'est pas normé. C'est pour moi, pour savoir à peu près qui prendre; je pige un peu partout; la *Mission des Moussaillons*, c'est le dépistage » (P3). La participante 3 utilise le matériel de la *Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011) pour faire le dépistage des élèves à risque et ensuite constituer les sous-groupes avec lesquels elle poursuit pour l'intensification qui s'y rattache. Bien que la participante 3 soutienne que ses interventions sont centrées sur le jeu, elle mentionne toutefois que ça varie parfois « c'est sous forme de..., pas tout le temps de jeu, je ne peux pas dire ça » (P3).

Au préscolaire, la participante 3 mentionne faire ses interventions en sous-groupe à l'extérieur de la classe presque qu'exclusivement, bien qu'elle aille parfois en classe. « Quand l'enseignante veut, je vais toujours en classe en premier. Après ça, je cible les élèves qui ont besoin de soutien plus précis. Exemple, je commence en classe pour une demi-heure et j'en sors, pour 15-20 minutes, deux ou trois qui eux ont besoin de prolongement ; c'est en sous-groupe ; à l'extérieur, toujours ici » (P3). Elle n'élabore pas beaucoup sur le rôle-conseil de l'orthopédagogue et ce point ne semble pas constituer la plus grande partie de sa pratique dans ce milieu. « Quand ils m'emploient plus comme conseillère pédagogique si on veut, bien, je les réfère à la

conseillère; je communique avec les parents à chaque fin de bloc. Je leur envoie le bilan de leur enfant; souvent j'envoie le bilan juste à la fin de l'année, à moins que le parent me le demande avant » (P3). Sa collaboration avec les parents s'apparente davantage à de la transmission d'informations. Elle n'aborde pas davantage la portion collaboration de l'orthopédagogue avec l'équipe-école et les parents. On constate que l'organisation des services dans lequel la participante pratique semble influencée par le milieu et variable d'une année à l'autre et que son temps au préscolaire s'en trouve limité. La fréquence des rencontres avec les élèves change d'une année à l'autre. « J'ai deux écoles cette année, secondaire et primaire ; C'est sûr que je ne peux pas les voir trois fois semaine cette année, mais habituellement, il faut le faire trois fois semaine. C'est un minimum. L'année passée ici, j'avais plus d'heures donc, je les voyais deux à trois fois semaine, ce que je ne peux faire pas cette année » (P3).

Puis, au sujet du type de prévention poursuivi dans la pratique de l'orthopédagogue au préscolaire, la participante 3 semble se situer davantage au niveau de la prévention primaire et secondaire. On peut observer la prévention primaire dans ses intentions d'intervention. En effet, elle mentionne l'importance de suivre le rythme des élèves et de voir à ce que les apprentissages de base soient maîtrisés avant la première année du primaire. « Il faut apprendre un peu les routines de l'école, tous les arrimages de 1ère année après ; tant que la base n'est pas complètement acquise, je ne vois pas pourquoi je pousserais à d'autre chose quand il n'est même pas rendu à

l'étape d'avant ; les bases, il faut qu'elles soient là » (P3). Elle aborde également le dépistage relié à la prévention primaire centrée sur les facteurs de risque. « Le dépistage est fait plus sous forme préventive ; la clientèle-cible ce sont vraiment ceux qui cotent au dépistage ; ce sont les acquis de maternelle. Vraiment le programme de maternelle » (P3). On retrouve la prévention secondaire dans les modalités de ses interventions. En effet, la participante 3 parle des facteurs de risque et des cibles travaillées en sous-groupe à l'extérieur de la classe : « Il y en a qui ont beaucoup de difficultés, même à l'oral avec la conscience phono. Mais ces un ou deux élèves-là, si je ne travaille pas cela, je pense qu'ils vont arriver en première année et après ça, ça va s'enchaîner première, deuxième, troisième, quatrième, cinquième » (P3). Elle fait également part d'une vision de continuité dans sa pratique dans le but d'intervenir sur les facteurs de risque : « Les élèves qui ont fait *La Mission des Moussaillons* et qui ont été retirés de classe 3 fois par semaine, je les revois en 1ère année dès la première ou deuxième semaine. Et là, eux, s'il y a quelque chose qu'ils devaient savoir en maternelle qu'ils ne savent pas et qu'ils sont au début de 1ère année, bien là je sais qu'il n'y a pas eu d'apprentissage ou pas assez pour se rendre au niveau où ils devraient être. C'est sûr qu'eux autres je les vois en priorité en 1ère année » (P3). La participante 3 laisse entendre que, selon elle, le préscolaire sert plus à dépister qu'à intervenir.

4.1.6 Position de la participante 3 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Dans un deuxième temps, l'analyse du verbatim de l'entrevue réalisée avec la participante 3 nous permet de la situer dans une des approches selon les aspects abordés. Donc, considérant les informations recueillies, pour l'aspect dimensions de l'écrit, nous pouvons situer la participante dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture puisqu'elle répète à plusieurs reprises que ce n'est pas le rôle de l'orthopédagogue de travailler les dimensions sociale et culturelle, bien qu'elle mentionne tout de même les travailler au besoin. Pour l'aspect des sphères de développement, la position de la participante est légèrement partagée entre les deux approches puisqu'elle touche principalement les sphères cognitive et langagière dans les contenus proposés dans ses interventions ce qui la fait pencher vers l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture. Bien qu'elle mentionne aborder aussi la sphère sociale dans sa pratique, elle ne le fait pas de façon directe, mais plutôt mobilisée, nous la situons donc dans l'approche scolarisante. En ce qui concerne la nature des interventions, la position de la participante se situe au niveau de l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture par les activités structurées et spécifiques visant des apprentissages ciblés au niveau de la lecture et de l'écriture. La forme ludique qu'elle tente de donner aux activités proposées vise un but précis et ces dernières ne sont pas initiées par l'enfant, ce qui

la situe bien dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs. Finalement, pour ce qui est du type de prévention poursuivi, la participante aborde surtout la prévention primaire dans une perspective prédictive centrée sur les facteurs de risque et aussi la prévention secondaire, ce qui situe sa pratique dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture. Le tableau 5 permet de visualiser la position de la participante 3.

Tableau 5 Position de la participante 3 quant à sa pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire

	Approche développementale	Approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et écriture
Dimensions de l'écrit visées	-Dimension culturelle - Dimension sociale - Dimension cognitivolinguistique	- Dimension cognitivolinguistique
Sphères de développement impliquées	- Sociale.	-Cognitive -Langagière
Nature des interventions proposées	-Exploration du langage écrit amorcé par l'enfant. - Axée sur le jeu -Activités permettant d'engager l'enfant dans sa globalité	-Exercices spécifiques, structurées, dirigées -Enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture
Modèles des services mobilisés	- Service indirect : soutien à l'enseignant et aux autres acteurs de l'environnement éducatif -Service direct à l'élève à l'intérieur de la classe	-Service direct auprès de l'enfant à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe
Type de prévention poursuivi	-Primaire dans une perspective écosystémique	-Primaire dans une perspective prédictive centrée sur les facteurs de risque -Secondaire

4.1.7 Participante 4

Finalement, la participante 4 détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, profil orthopédagogie. Elle cumule dix-huit années d'expérience en orthopédagogie et affirme intervenir d'une à deux heures par semaine auprès des enfants du

préscolaire. Le temps de pratique de la participante 4 est partagé entre deux bâtisses, situées en milieu rural, présentant respectivement des indices de défavorisation (IMSE) de 4 et 7.

Concernant les dimensions de l'écrit impliquées dans le soutien à l'émergence de l'écrit, la participante 4 mentionne que sa pratique aborde majoritairement la dimension cognitivolinguistique bien qu'elle touche également aux dimensions culturelle et sociale, par moments. Elle travaille la dimension cognitivolinguistique à travers les cibles d'intervention qui sont des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture : « Beaucoup en conscience phonologique ; qu'ils soient éveillés, développer leur intérêt, leur curiosité à ce niveau-là, au niveau des apprentissages principaux qu'ils vont faire en 1ère année : lecture, écriture, mathématiques ; toutes les conventions droite, gauche, majuscule, point. Ça on va en parler beaucoup, beaucoup, mais à l'oral » (P4). Il lui arrive de travailler au niveau des dimensions culturelle et sociale en parallèle avec la dimension cognitivolinguistique. Elle dit, concernant la dimension culturelle que ce n'est « pas nécessairement de façon aussi systématique que les autres, mais par exemple, quand je me rends compte qu'un enfant manque de motivation ou n'est pas très engagé, c'est sûr que je vais en parler avec lui : pourquoi tu penses qu'on apprend ça ? À quoi ça va te servir ça dans la vie ? Mais c'est de façon plutôt informelle et spontanée » (P4). Elle ajoute, concernant la dimension sociale, que « si j'ai la chance, ça va arriver que je vais lire des histoires, mais pas vraiment souvent parce que je manque de temps » (P4).

Au niveau des sphères de développement impliquées dans l'émergence de l'écrit, la participante 4 soutient qu'elle travaille principalement au niveau des sphères cognitive et langagière. Elle mentionne aussi qu'elle aborde la sphère sociale avec les élèves par moments. « Cognitif. Plus langagier, cognitif ; et socialement aussi, développer tout le côté social pour qu'ils soient capables de vivre dans un milieu de vie qu'est l'école » (P4). Elle ajoute qu'il revient à l'enseignante de travailler les autres sphères de développement de l'élève. Par contre, elle mentionne qu'il lui arrive de travailler la sphère motrice si un élève a des besoins au niveau de la motricité fine, par exemple, mais que ça ne se produit pas à chaque année. « Je touche un petit peu à la motricité fine des fois, mais ça va dépendre des besoins » (P4).

Puis, concernant la nature des interventions proposées, la participante décrit qu'elle fait des activités structurées et dirigées. Ses interventions visent des objectifs spécifiques de développement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture et suivent un modèle planifié. « On essaie de leur montrer : on écoute les sons, on va reconnaître les sons des lettres, on colle ça ensemble et ça donne des mots. Ça va être vraiment plus axé là-dessus, plus planifié comme ça ; il y a comme une routine là-dedans. Il y a toujours un message écrit au tableau, puis on va travailler différents objectifs là-dedans » (P4). Pour animer ses interventions, la participante 4 utilise du matériel reproductible provenant de la Commission scolaire Deschênes et du livre

« *Émergence de l'écrit* » (Gaudreau, 2004). Bien que les visées des interventions proposées soient structurées et spécifiques, la participante 4 mentionne proposer ses activités sous forme ludique et utiliser beaucoup la voie orale.

La pratique de cette participante est influencée par les modalités de service dans lesquelles elle évolue. En effet, elle mentionne que sa tâche est distribuée entre plusieurs bâtisses selon les années et que le nombre d'heures d'intervention au préscolaire va varier selon cette distribution. Au moment de l'entrevue, elle souligne travailler dans « deux écoles avec maternelle à 6e année et ça, ça change à chaque année. Des fois, j'en ai plus, des fois j'en ai moins. Il y a une année où j'avais cinq bâtisses. Ça c'était plus difficile, mais deux, ça va très bien » (P4). Au moment de l'entrevue, la participante intervenait à raison d'une à deux heures par semaine au préscolaire. La participante soutient qu'elle offre un soutien indirect à l'élève en collaborant avec l'enseignante et les parents. À l'enseignante, elle propose des activités pour enrichir son enseignement ou pour palier à certaines problématiques et elle discute des besoins des élèves afin d'améliorer l'efficacité des interventions. « On discute pis on cible les élèves. On va se fier au dépistage et à nos impressions aussi ; Fait que on avait trouvé des activités qu'elle n'avait pas essayées ou qui seraient plus facilitantes. C'est vraiment un travail d'équipe » (P4). Avec les parents, elle collabore en les contactant au moment du dépistage et en leur proposant des activités à réaliser à la maison, au besoin. La participante 4 mentionne aussi offrir un service direct à l'élève puisqu'elle fait des interventions en sous-groupe à l'extérieur

de la classe, la majorité du temps. « C'est beaucoup plus sorti de la classe. Eh, oui, c'est plus souvent, c'est presque toujours sorti de la classe; je me colle aussi beaucoup à ce que l'enseignante trouve intéressant, moins intéressant. Et, ici, Mme Johanne, elle préfère que je sorte » (P4). La participante mentionne qu'il en est ainsi parce qu'elle et l'enseignante manquent de temps pour bien planifier ensemble des activités qui se passeraient en classe.

Enfin, au niveau du type de prévention poursuivi dans la pratique orthopédagogique visant le développement de l'émergence de l'écrit au préscolaire, la participante 4 affirme viser une prévention primaire centrée sur les facteurs de risque. En effet, ses interventions ont pour but d'éviter l'apparition des difficultés. « C'est de préparer les enfants à faire... bien de commencer à faire certains apprentissages et de les préparer le mieux possible pour qu'ils arrivent prêts à apprendre à lire et à écrire, prêts à apprendre pour la 1^{ère} année. Les préparer à ça; en orthopédagogie, moi, mon rôle c'est de m'assurer que cette mini partie-là qui permet de préparer à l'apprentissage de la lecture est vraiment mieux à la fin de l'année et [que] l'enseignante aussi s'en occupe » (P4). Les élèves qui bénéficient des interventions de ce type de prévention ne sont pas uniquement ceux ciblés par le dépistage, ils peuvent également être ciblés par les observations de l'enseignante. « On va analyser les besoins trois à quatre fois par année et on module le service en fonction des besoins » (P4). La participante 4 affirme également poursuivre une prévention de type secondaire puisqu'elle intervient en sous-groupe de besoins précis avec des élèves ciblés comme étant

vulnérables par le dépistage. « C'est sûr que ça va être beaucoup en dépistage premièrement. On va cibler des besoins plus spécifiques et on va aller intervenir assez intensivement au niveau de l'éveil à l'écrit ; je vais travailler avec un groupe spécifique d'élèves qui démontrent certaines lacunes, plus au niveau des prédicteurs de réussite. Là, on va essayer de les développer au maximum » (P4). Ces propos démontrent clairement qu'elle se situe dans une prévention de niveau secondaire.

4.1.8 Position de la participante 4 quant aux approches de soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire

L'analyse du verbatim de l'entrevue réalisée avec cette participante nous permet de situer sa pratique dans une des deux approches au préscolaire abordées dans cette recherche. Considérant les informations recueillies au niveau des dimensions de l'écrit, la participante se situe davantage du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture puisque sa pratique développe principalement la dimension cognitivolinguistique.

En ce qui concerne les sphères de développement impliquées dans l'émergence de l'écrit, la pratique de la participante se situe également du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs en travaillant majoritairement au niveau des sphères langagière et cognitive. Puis, pour ce qui est du modèle de service, la pratique de la participante 4 est plutôt partagée entre les deux approches puisqu'elle offre à la fois un service indirect à l'élève et un service direct à l'extérieur de la classe. Finalement, concernant le type de prévention poursuivi, sa pratique se situe

principalement du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture par la poursuite de prévention primaire dans une perspective prédictive et de prévention secondaire. Le tableau 6 permet de visualiser la position de la participante 4.

Tableau 6 Position de la participante 4 quant à sa pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire

	Approche développementale	Approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et écriture
Dimensions de l'écrit visées	-Dimension culturelle - Dimension sociale - Dimension cognitivolinguistique	- Dimension cognitivolinguistique
Sphères de développement impliquées	- Sociale.	-Cognitive -Langagière
Nature des interventions proposées	-Exploration du langage écrit amorcé par l'enfant. - Axée sur le jeu -Activités permettant d'engager l'enfant dans sa globalité	-Exercices spécifiques, structurées, dirigées -Enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture
Modèles des services mobilisés	- Service indirect : soutien à l'enseignant et aux autres acteurs de l'environnement éducatif -Service direct à l'élève à l'intérieur de la classe	-Service direct auprès de l'enfant à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe
Type de prévention poursuivi	-Primaire dans une perspective écosystémique	-Primaire dans une perspective prédictive centrée sur les facteurs de risque -Secondaire

4.2 Compilation des résultats

À la suite de l'analyse des verbatim d'entrevue de chaque participante, une compilation des résultats a été faite (tableau 7). Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble de l'approche dans laquelle se situent les pratiques des orthopédagogues rencontrées. La première colonne indique le numéro attribué à chaque participante. Les colonnes suivantes montrent les deux approches présentes au préscolaire, soit l'approche de développement global et l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture, chacune divisée selon les aspects associés à l'émergence de l'écrit : dimensions de l'écrit, sphères de développement, nature des interventions, modèle de service et type de prévention poursuivi.

Tableau 7 Compilation des résultats⁸

APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE						APPROCHE CENTRÉE SUR L'ENSEIGNEMENT DES PRÉDICTEURS DE RÉUSSITE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE				
IDENTIFICATION DES PARTICIPANTES	DIMENSIONS DE L'ÉCRIT	SPHÈRES DE DÉVELOPPEMENT	NATURE DES INTERVENTIONS	MODÈLES DE SERVICES	TYPE DE PRÉVENTIONS	DIMENSIONS DE L'ÉCRIT	SPHÈRES DE DÉVELOPPEMENT	NATURE DES INTERVENTIONS	MODÈLES DE SERVICE	TYPE DE PRÉVENTION
1										
2										
3										
4										

⁸ Les cases de couleur gris foncé sont les aspects principalement présents dans la pratique des participantes, tandis que les cases de couleur gris pâle sont les aspects moins présents ou occasionnellement présents.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord faire un retour sur les objectifs de la présente recherche. Par la suite, nous abordons les constats établis à partir de nos résultats. Ceux-ci seront présentés selon les aspects reliés à l'émergence de l'écrit. Cette discussion permettra de situer les pratiques des orthopédagogues selon les approches abordées dans le cadre conceptuel. Enfin, nous dressons les apports et les limites liés à la recherche.

5.1 Retour sur les objectifs

Dans le cadre de cet essai, les objectifs en lien avec les pratiques des orthopédagogues quant au soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire sont : 1) décrire les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit et 2) dégager l'approche quant au soutien orthopédagogique à l'émergence de l'écrit au préscolaire dans laquelle elles se situent. Les différents aspects abordés, soit les dimensions de l'écrit, les sphères de développement, la nature des interventions, les modèles de service et le type de prévention poursuivi, permettent de répondre au premier objectif qui est de décrire les pratiques des orthopédagogues. Les différents aspects sont présentés en mettant en parallèle les deux approches présentes au préscolaire, soit l'approche scolarisante, centrée sur

l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture et l'approche non scolarisante, centrée quant à elle sur le développement global. L'analyse des réponses aux entrevues a été une tâche ardue, mais nous sommes parvenues à établir des critères pour permettre de répondre au deuxième objectif en situant les pratiques des orthopédagogues dans une des approches au soutien à l'émergence de l'écrit. Bien que nous avons tenté de présenter les divergences entre les deux approches, nous constatons qu'il est parfois difficile de les distinguer et de situer les pratiques des orthopédagogues très clairement. De plus, nous devons nous questionner sur la valeur de chaque aspect pour nous permettre de situer les pratiques des orthopédagogues.

5.2 Constats selon les aspects reliés à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Nous présentons, dans la présente section, les constats que nous établissons en lien avec les différents aspects reliés à l'émergence de l'écrit au préscolaire qui ont été traités dans le cadre de cet essai. Il est question des dimensions de l'écrit, des sphères de développement, de la nature des interventions, les modèles de service et le type de prévention poursuivi.

5.2.1 Les dimensions de l'écrit

Tout d'abord, les dimensions de l'écrit font référence à des connaissances, des habiletés et des attitudes que l'enfant développe avant d'être en mesure de lire de façon concrète. Les travaux de Côté (2009) et de Burns et *al.* (2003), dont nous

avons fait mention dans le cadre conceptuel, font état de trois dimensions principales, soit la dimension sociale, la dimension culturelle et la dimension cognitivolinguistique. Les dimensions de l'écrit nous permettent de faire, de façon fiable, un constat sur l'approche empruntée par les orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Effectivement, nous remarquons une convergence vers l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture. Nos résultats démontrent que les orthopédagogues travaillent davantage au niveau de la dimension cognitivolinguistique puisqu'elles visent principalement à développer des habiletés métaphonologiques et de conscience phonologique. Elles interviennent pour mettre en place les bases en vue de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les quatre participantes ont affirmé travailler davantage ou uniquement cette dimension, ce qui les situe du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture. Ce fait est intéressant puisque le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) n'aborde pas l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture comme connaissances essentielles au préscolaire. Il y est question de l'acquisition de repères culturels, tel l'environnement culturel (ex : bibliothèque, théâtre, musée, etc.) et l'exploitation de la littérature enfantine. Au niveau des connaissances du développement langagier, le programme vise la reconnaissance de l'écrit dans l'environnement, de quelques lettres, de quelques mots (prénom, maman, papa, etc.) et l'écriture de quelques mots (prénom et nom de

l'enfant, écriture approchée). Cependant, la compréhension des prédicteurs en lecture et en écriture n'est pas la même chez les quatre participantes puisque la participante 3 inclut le vocabulaire dans la conscience phonologique alors qu'il s'agit d'un prédicteur en soi. Les dimensions culturelle et sociale sont travaillées quelques fois par l'enseignante ou par d'autres intervenants. Deux participantes (P2 et P4) mentionnent aborder les dimensions sociale et culturelle dans leur pratique. Nous constatons que ce fait est peut-être dû à l'expérience dans le métier d'orthopédagogue. En effet, les deux participantes présentent des années d'expérience semblables (P2 = 20 ans, P4 = 18 ans) ce qui permet de penser qu'elles sont plus à l'aise d'intégrer les autres dimensions de l'écrit dans leur pratique. Il faut souligner ici que chaque participante perçoit l'importance des dimensions culturelle et sociale, mais que l'organisation des services et le temps d'intervention au préscolaire font en sorte qu'elles ne les abordent pas dans leur pratique. Il y a une différence entre le fait de ne pas travailler les dimensions sociale et culturelle parce qu'elles ne les considèrent pas importantes et de ne pas les travailler parce qu'elles savent qu'un autre intervenant va les travailler. D'ailleurs, l'organisation des services au sein de l'école (nombre de bâties attribuées, nombre d'heures d'intervention au préscolaire, etc.) ainsi que le manque de compétence ou de formation vis-à-vis les autres dimensions sont des facteurs sur lesquels il serait intéressant de se pencher afin d'en vérifier l'influence sur les choix de cibles d'intervention dans la pratique des orthopédagogues au préscolaire.

5.2.2 Les sphères de développement impliquées

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) cible les sphères de développement de l'enfant qui sont visées afin de favoriser la réussite au préscolaire. Ces sphères sont : motrice et physique, affective, sociale, langagière, cognitive et méthodologique. Pour ce qui est des sphères impliquées dans la pratique orthopédagogique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, on constate une convergence vers les sphères langagière et cognitive chez les participantes, ce qui les situe, encore une fois, du côté de l'approche scolarisante, centrée sur l'enseignement des prédicteurs. Effectivement, les quatre participantes ont affirmé impliquer principalement ces deux sphères dans leur pratique, bien qu'elles mentionnent engager parfois la sphère sociale et la sphère motrice à travers les apprentissages variés que doivent faire les enfants au préscolaire : « Être à l'école tous les jours, prendre l'autobus, la petite routine, la collation » (P3). Ces sphères sont sollicitées pour effectuer les tâches visant explicitement le développement des sphères langagière et cognitive, mais non mobilisées directement. Les participantes mentionnent également être conscientes de l'importance du développement global au préscolaire. Toutefois, parler de l'importance du développement global n'implique pas forcément la mise en œuvre dans la pratique. Les sphères de développement sont donc un aspect qui nous permet de bien situer la pratique des orthopédagogues selon les approches abordées.

Ce point va cependant à l'encontre de certaines recherches (Marinova et *al.*, 2019; April, Charron et Lanaris, 2013) qui soutiennent que l'émergence de l'écrit devrait se

développer à travers toutes les sphères de développement de l'enfant en favorisant l'exploration du langage écrit par le jeu symbolique. April et *al.* (2013) mentionnent également l'importance de développer d'abord la sphère psychomotrice puisque « l'enseignement de l'écriture et de la lecture passe par l'activité corporelle qui implique un certain niveau de connaissance du schéma corporel, une bonne coordination oculo-manuelle, une dissociation des membres, un ajustement postural contrôlé ainsi qu'une orientation spatiale et temporelle » (April et *al.*, 2013, p. 18). Cet aspect rejoint les attentes du *Programme de formation de l'école québécoise* en matière de développement global (MELS, 2001).

5.2.3 La nature des interventions

Lorsqu'il est question de la nature des interventions dans le soutien à l'émergence de l'écrit, rappelons que, selon l'approche priorisée, il peut s'agir d'activités spécifiques et dirigées ou bien d'activités initiées et contrôlées par l'enfant lui-même (Bara et *al.*, 2008; Gillain-Mauffette, 2010). Dans le cas des résultats obtenus lors des entrevues, nous constatons qu'il est possible de situer les pratiques des orthopédagogues du côté de l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture puisque que les quatre participantes affirment poursuivre des buts spécifiques dans leurs activités et que ces dernières sont structurées et dirigées par l'adulte. Pour cet aspect, il y a consensus chez les participantes, bien que ces dernières mentionnent tenter de donner une forme ludique à leurs activités. On peut relier ce fait à une certaine volonté de se rapprocher du *Programme de formation de*

l'école québécoise (MELS, 2001) qui accorde une place de choix aux activités spontanées et au jeu de l'enfant. Nous ne pouvons pas les situer dans l'approche développementale puisque les activités qu'elles décrivent ne sont jamais initiées par l'enfant lui-même et qu'il n'en a pas le contrôle. Ce constat nous ramène aux tensions ressenties face aux approches présentes à l'éducation préscolaire. Au Québec, les programmes d'éducation préscolaire prescrivent l'approche développementale et mentionnent explicitement que « l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité » (MELS, 2001, p. 52). Par contre, l'enseignement de type scolaire visant l'apprentissage du langage écrit semble occuper de plus en plus de place dans les classes de maternelle (Marinova et Drainville, 2019). Les recherches actuelles (Marinova et *al.*, 2019) démontrent clairement que l'approche développementale et l'apprentissage par le jeu sont plus appropriées pour le développement de l'émergence de l'écrit. Il serait donc intéressant de se questionner sur le rôle que peut jouer l'orthopédagogue dans cette approche au préscolaire. Un autre questionnement est soulevé suite à l'analyse des données de notre recherche concernant la différence entre la conception du préscolaire de la part des orthopédagogues participantes et l'écart entre cette conception et leur pratique. Il serait intéressant de s'y attarder dans une recherche future.

5.2.4 Les modèles de service mobilisés

Tout d'abord, rappelons que les modèles de service abordés dans cette recherche sont principalement ceux du service indirect à l'élève (collaboration avec l'enseignante et l'équipe-école) et du service direct à l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire (Trépanier, 2005). Cet aspect est celui qui suscite le plus d'interrogations quant à son apport aux résultats de la recherche. En effet, selon les réponses obtenues lors des entrevues, il semble que le modèle de service dans lequel intervient l'orthopédagogue change selon le moment de l'année. Les réponses des participantes sont diversifiées et font ressortir que leur rôle varie selon le temps de l'année et le temps d'intervention attribué au préscolaire dans leur tâche. Par exemple, deux des participantes mentionnent exercer un rôle de collaboration avec l'enseignante en début d'année et aller rarement en classe. Elles interviennent directement auprès des élèves lorsque vient le temps de réaliser le dépistage et d'intensifier l'intervention au niveau de la conscience phonologique soit vers le mois de mars jusqu'à la fin de l'année. La participante 3 quant à elle, mentionne aller en classe quand l'enseignante veut, ce qui laisse entendre que l'organisation des services dans son école ne lui donne pas toujours la liberté de mettre en place les pratiques souhaitées. La participante 2, pour sa part, affirme aller en classe et travailler directement avec les élèves dès le début de l'année. Ces résultats variables nous amènent à nous questionner sur l'impact du milieu sur le modèle de service. Cette variabilité est intéressante puisque la Commission scolaire pour laquelle travaillent ces

orthopédagogues a des orientations claires quant à l'intervention au préscolaire, surtout au niveau du dépistage et de l'intensification en conscience phonologique. En effet, une conseillère pédagogique nous a confirmé que les directions d'école ont reçu la présentation du déroulement du dépistage de la *Mission des Moussaillons* (Blouin et Demers, 2011) ainsi que les moments prescrits pour le réaliser que les orthopédagogues devraient suivre. Est-ce que l'indice de défavorisation de l'école dans laquelle travaille l'orthopédagogue influence le type de service qu'elle offre? Est-ce que les caractéristiques des élèves (élèves issus de l'immigration ou non) modifient les services offerts ? Existe-t-il une différence entre le milieu urbain et le milieu rural tant qu'à l'ouverture des enseignantes à la collaboration avec l'orthopédagogue? L'expérience de l'orthopédagogue joue-t-elle un rôle quant au modèle de service? Ce sont des questions qu'il serait intéressant d'investiguer davantage. Pour la présente recherche, cependant, nous constatons que, les modèles de services variant beaucoup en cours d'année scolaire, cet aspect nous permet difficilement de situer les pratiques de l'orthopédagogue en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire dans une des deux approches décrites dans le cadre conceptuel puisque nous ne pouvons pas ressortir une tendance claire chez les participantes.

5.2.5 Le type de prévention poursuivi

Rappelons que, selon les auteurs consultés pour élaborer le cadre conceptuel, il existe trois niveaux de prévention poursuivi en éducation : 1) la prévention primaire qui se

divise selon la perspective écosystémique et la perspective prédictive centrée sur les facteurs de risque, 2) la prévention secondaire et 3) la prévention tertiaire (Borri-Anadon et Duplessis-Masson, 2016 ; MELS, 2011; Snow et *al*, 1998). Au niveau de cet aspect, nous constatons une convergence vers la prévention primaire dans une perspective prédictive, centrée sur les facteurs de risque, ce qui en fait le meilleur aspect pour déterminer la position des orthopédagogues. Effectivement, les quatre participantes affirment intervenir auprès de l'enfant lui-même et sur ses difficultés possibles. Leurs interventions visent à soutenir les élèves ciblés par un dépistage en lui offrant des activités concernées afin de réduire le plus possible les difficultés et préparer l'enfant à son entrée à la première année. Ce constat place les orthopédagogues dans l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture pour leur pratique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Les quatre participantes mentionnent également poursuivre une prévention secondaire puisque lorsqu'elles interviennent avec les élèves ciblés par le dépistage, elles les considèrent déjà en difficulté. Leurs interventions visent donc à éviter que les difficultés se figent. Ce constat renforce la position des orthopédagogues dans l'approche scolarisante et s'éloigne quelque peu du mandat du préscolaire.

5.3 Constats par rapport à la position de la pratique des orthopédagogues dans les approches en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire

À la lumière de l'analyse de chacun des aspects du soutien à l'émergence de l'écrit, il est possible d'émettre des constats quant à l'approche dans laquelle se situe la pratique des orthopédagogues. Tout d'abord, nous remarquons une tendance vers l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite en lecture et en écriture. En effet, pour les cinq aspects décrits dans cet essai, les réponses des interviewées étaient en lien avec l'approche scolarisante. Cependant, pour les aspects concernant les dimensions de l'écrit et les sphères de développement, certaines participantes ont mentionné se situer dans l'approche de développement global puisqu'elles sollicitent, bien que de façon moins soutenue, des dimensions (culturelle et sociale) et des sphères de développement (sociale et motrice et physique) qui sont associées à cette approche. De plus, il faut se questionner sur la valeur de l'aspect « modèles de service » puisque les réponses obtenues lors des entrevues ne permettent pas de situer clairement la pratique des participantes dans l'une ou l'autre des deux approches. Les orthopédagogues ont mentionné offrir des modèles de service associés aux deux approches, soit des services indirects à l'élève par le rôle de collaboration avec l'équipe-école et les parents et des services directs à l'élève à l'extérieur et parfois à l'intérieur de la classe selon le milieu. Ce constat peut s'expliquer par le fait que le rôle de l'orthopédagogue varie au cours d'une année scolaire et est influencé par l'organisation des services dans le milieu où elle intervient. On peut également se questionner sur les orientations de la Commission

scolaire en matière de dépistage et d'intensification au préscolaire qui dirige vers un modèle unique d'intervention. Ceci va à l'encontre du *Référentiel de compétences pour une maîtrise en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015) qui soutient que l'orthopédagogue doit « proposer des activités d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins de l'apprenant » (p. 20), donc être en mesure de varier ses interventions selon les besoins des apprenants et les différents contextes dans lesquels elle évolue. Les participantes 3 et 4 ont également souligné le fait qu'elles n'intervenaient pas directement en classe puisque les enseignantes ne semblent pas toujours ouvertes à cette façon de faire. Toutefois, il s'agit là d'un point qu'il serait intéressant d'investiguer davantage.

5.3 Les apports et les limites de la recherche

Tout d'abord, notre projet de recherche nous a permis de documenter les pratiques des orthopédagogues en matière de soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Tel que mentionné dans la problématique, peu de chercheurs se sont attardés à l'étude des pratiques orthopédagogiques au préscolaire. Nous croyons que cet essai pourra entraîner une réflexion chez les orthopédagogues par rapport aux pratiques déployées à ce niveau et par rapport à leur formation pour intervenir au préscolaire. Ensuite, ce projet de recherche a permis de favoriser notre développement professionnel. Selon le *Référentiel de compétences pour une maîtrise en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015), l'orthopédagogue doit développer, d'abord,

des compétences en lien avec l'évaluation et l'intervention spécialisées. En poursuivant notre premier objectif qui est de décrire les pratiques des orthopédagogues au préscolaire en soutien à l'émergence de l'écrit, nous avons visé deux composantes de la compétence, soit « Établir un portrait initial de la situation globale de l'apprenant » et « Entreprendre, s'il y a lieu, une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique » (Brodeur et al, 2015, p. 16). En effet, en décrivant les pratiques des orthopédagogues, nous avons pu en apprendre davantage sur leur rôle de prévention primaire prédictif centré sur les facteurs de risque lorsqu'il est question de dépistage pour cibler les élèves vulnérables. Les interventions qui sont planifiées suite à ce dépistage rejoignent la deuxième composante puisqu'elles concernent les difficultés des élèves afin de les accompagner le mieux possible.

Les orthopédagogues doivent également développer des compétences en lien avec la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage. Selon le *Référentiel de compétences pour une maîtrise en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015), les orthopédagogues doivent soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage. À travers les données recueillies à l'aide des entrevues, nous avons pu constater qu'une part du travail des orthopédagogues au préscolaire est liée au rôle de collaboration avec les enseignantes afin d'identifier les besoins des élèves et de mettre en place des conditions favorisant « la progression optimale des apprentissages de l'apprenant » (Brodeur et al, 2015, p. 20). Notre recherche permet de se questionner sur la formation initiale des orthopédagogues par rapport au

préscolaire puisque la conception que les participantes ont de ce niveau est parfois différente. Par exemple, la participante 3 associe le vocabulaire à la conscience phonologique alors qu'il s'agit d'un prédicteur de réussite en soi.

Malgré les apports que cette recherche présente pour les orthopédagogues, elle présente certaines limites qu'il est nécessaire de nommer. Tout d'abord, notons le nombre de participantes peu élevé. Un plus grand nombre de participantes, travaillant plus fréquemment au préscolaire aurait probablement favorisé la consolidation ou apporté des nuances aux constats qui sont ressortis de cet essai. Cela nous aurait permis de voir si d'autres pratiques ont cours au préscolaire en soutien à l'émergence de l'écrit et d'explorer de nouvelles avenues. Le choix de l'outil de collecte de données présente également des limites. En effet, selon Savoie-Zajc (2004), l'entrevue peut présenter des limites au niveau de la valeur des informations recueillies. Les participantes ont peut-être répondu aux questions dans un but de désirabilité sociale. Le manque d'expérience de la chercheuse pour mener les entrevues a fait en sorte que certaines réponses n'ont pas été approfondies suffisamment et auraient méritées plus d'explications ou de justifications de la part de l'interviewée. Par ailleurs, les constats qui sont ressortis viennent de pratiques déclarées et non effectives, c'est-à-dire que ce que les participantes disent témoigne de leur conception du préscolaire et pas nécessairement de ce qu'elles mettent en œuvre. Il aurait peut-être été nécessaire de faire une observation des pratiques en contexte d'intervention afin de les valider. Finalement, l'analyse dichotomique qui a été faite démontre que les données laissent plus croire à un continuum dans les

pratiques qu'à la possibilité de situer les orthopédagogues clairement dans une approche ou dans l'autre.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, nous nous sommes intéressées aux pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Ce choix a été guidé par des questionnements professionnels ainsi que par le fait que les pratiques des orthopédagogues au préscolaire sont, à ce jour, peu répertoriées dans les recherches. Comme mentionné précédemment, des pratiques stimulantes au préscolaire peuvent aider à prévenir des difficultés en lecture dans la suite du cheminement scolaire, mais ces pratiques sont traversées par des tensions entre deux approches présentes au préscolaire. Deux objectifs ont orienté cette recherche : 1) décrire les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire et 2) les situer dans une des approches.

Le cadre conceptuel, aborde, dans un premier temps, l'orthopédagogie et les pratiques de l'orthopédagogue en définissant brièvement le concept de pratiques professionnelles. Ensuite, différents aspects caractérisant les pratiques orthopédagogiques en soutien à l'émergence de l'écrit ont été définis. Nous avons ainsi précisé les trois dimensions de l'écrit visées, les sphères de développement de l'enfant impliquées dans l'émergence de l'écrit, la nature des interventions proposées par l'orthopédagogue, les modèles de service mobilisés ainsi que le type de prévention poursuivi. Finalement, nous avons présenté les deux approches présentes au préscolaire, soit l'approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs de réussite

en lecture et en écriture et l'approche de développement global et comment ces différents aspects permettent de les distinguer.

Notre approche méthodologique qualitative nous a permis de décrire les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit ayant participé à notre recherche. À l'aide d'une entrevue semi-dirigée, nous avons recueilli les propos de quatre participantes sur leurs pratiques au préscolaire. Nous avons ensuite procédé à une analyse qualitative des informations obtenues en reposant sur des catégories conceptualisantes afin de parvenir à situer les pratiques de ces orthopédagogues au sein des approches présentes en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, soit l'approche centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture et l'approche de développement global. Les constats dégagés nous ont permis d'atteindre cet objectif.

Sur le plan scientifique, cette recherche a permis de documenter les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire, pratiques peu éclaircies dans les recherches, à notre connaissance. Les résultats démontrent que, malgré l'approche de développement globale priorisée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), les pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit se situent davantage du côté de l'approche scolarisante, centrée sur l'enseignement des prédictors de réussite en lecture et en écriture. Ce constat repose davantage sur certains aspects, soit les dimensions de l'écrit, les sphères de développement impliquées, la nature des interventions et le type de

prévention poursuivie telle que nous les avons discutés précédemment. Les conclusions de cette recherche nous amènent à penser qu'il pourrait être intéressant de se pencher plus spécifiquement sur l'organisation des services offerts au préscolaire afin de mieux définir le rôle de l'orthopédagogue à ce niveau. En effet, nous avons pu constater que cet aspect ne s'est pas révélé concluant pour situer l'approche dans laquelle la pratique des orthopédagogues se retrouve. Il serait, par exemple, intéressant d'étudier les répercussions d'une intervention orthopédagogique directement en classe en soutien aux enseignantes au préscolaire. Une étude regroupant un plus grand nombre de participants permettrait également d'émettre d'autres constats quant aux pratiques des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit.

Enfin, ce projet a permis de contribuer au développement professionnel de son auteure dans le domaine de l'orthopédagogie. En établissant des liens entre les pratiques déclarées des orthopédagogues en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire et les compétences à développer répertoriées dans le *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015), la chercheuse principale a pu s'approprier davantage les compétences présentes dans la pratique orthopédagogique, plus particulièrement celles de l'axe 1 (évaluation-intervention spécialisées). Par exemple, la compétence 1.2 « Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture [...] »

» (Brodeur et *al.*, 2015, p.18) a été explorée en détaillant les aspects propres aux objectifs d'intervention, à la nature des interventions proposées et au dépistage effectué au préscolaire. Le projet a également permis de mettre en lumière les compétences de l'axe 2 du *Référentiel* en étudiant le rôle de collaboration et soutien à l'apprentissage présent dans les pratiques des orthopédagogues. En effet, les compétences 2.1 « Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage » et 2.2 « Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant » (Brodeur et *al.*, 2015, p.20) ont été mises en lumière lors de l'étude des modèles de service présents au préscolaire. Ces liens nous ont permis de prendre conscience des différentes actions professionnelles posées par l'orthopédagogue au préscolaire et nous sommes maintenant plus en mesure de les appliquer dans notre propre pratique.

RÉFÉRENCES

- Association des Orthopédagogues du Québec (2003). *L'Acte orthopédagogique dans le contexte actuel* (mémoire inédit). Association des Orthopédagogues du Québec (2013). Définition de l'orthopédagogie. Repéré à : <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Allard, M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke.
- April, J., Charron, A. et Lanaris, C. (2013). Le développement psychomoteur au cœur de la réussite éducative, *Revue du préscolaire*, 51(2), pp. 17-22.
- Ayotte, E.-K. (2013). Le rôle de l'orthopédagogue en milieu scolaire au Québec. *Revue de l'ADOQ* (octobre 2013), pp. 10-11.
- Bara, F., Gentaz, É. & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 27–45. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N. et Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la Lecture chez les enfants bilingues, *Revue enfance*, no 2, pp. 167-199.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, É., Bressoux, P., Lima, L. et Doyen, A. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research on Reading*, 35(4). Repéré à: <https://doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Bigras, N., Lemay, L., Cadoret, G. et Jacques, M. (2012). Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde . Dans Bigras, N. et Lemay, L. (dir.). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2012, pp. 289-376.
- Blouin, C. et Demers, J. (2011). *La Mission des Moussaillons*, Phare de la Plume. Repéré à : <http://www.pharedelaplume.ca/index.php>

- Borri-Anadon, C. (2016). Entre pratiques déclarées et effectives : le processus Évaluatif à l'égard des élèves de minorités culturelles, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2 (74), pp. 65 -78.
- Borri-Anadon, C. et Duplessis-Masson, J. (2016). Vers des pratiques d'intervention précoce équitables auprès des apprenants plurilingues à l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire*, 54(3), pp. 32-34.
- Bouchard, C., Charron, A. et Bigras, N. (2015) Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Communication présentée au 81e congrès de l'ACFAS, Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Bouchard_Charron_Bigras_2015.pdf. ISBN : 978-2-921559-27-0
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec : Presses de l'Université du Québec,
- Bouchard., C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p.11-24). Anjou : Les éditions CEC.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire, *Revue Préscolaire*, 50 (2), pp. 9-14.
- Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie, l'éducation préscolaire*, 119, 47-56. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1166
- Burns, S., Espinosa, Linda et Snow, Catherine E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), pp. 75-100.

- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal.
- Charron, A. et Raby, C. (2010). Le programme d'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p.3-9). Anjou : Les éditions CEC.
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2010). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p.65-80). Anjou : Les éditions CEC.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis à la ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Gouvernement du Québec.
- Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 34, pp. 527.
- Côté, M.-C. (2009). *L'importance relative de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres dans la découverte du principe alphabétique*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université Laval.
- Desmarais, C., Archambault, M-C., Filiatrault-Veilleux, P. et Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée, *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), pp. 555-578.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire, *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write* - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015. Shrebrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2016, pp. 290-314.

- Desrochers, A., Kirby, John R., Thompson, Glenn L. et Fréchette, Sabrina (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario* (34), pp. 59-82. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/038720ar>
- Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2.
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire* (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec en Abitibi Témiscamingue.
- Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*, Chenelière Éducation, Montréal.
- Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*, Chenelière Éducation, Montréal.
- Dutemple, M., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N. et Croteau, C. (2019). Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières, L'orthopédagogie sous toutes ses facettes, *Revue de L'ADOQ*, volume 8, Décembre 2019, pp. 51-59
- Écalte, J., Magnan, A. et Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de la lecture: de l'évaluation à la remédiation. *Glossa* (82), pp. 4-12.
- Foulin, J.-N. et Pancton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et Francophonie*, 34(2), pp. 28-55
- Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit, Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture*. Montréal : Chenilière Éducation Inc.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*. Bibliothèque Form@PEX Repéré à : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>
- Giasson, J. (2005). L'enfant avant son entrée formelle dans l'écrit. Dans Giasson (2005), *La lecture: De la théorie à la pratique* (2e édition, pages 127- 163). Montréal, Gaëtan Morin et associés

- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Education.
- Gillain-Maufette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative, *Revue du préscolaire*, 50(2), pp. 25-29.
- Godin, M-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La Lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire, *Language and Literacy*, 17(30), pp. 34-59.
- Hawken, J. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche, *Réseau Canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation*.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation, *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 16, (1), pp. 25-43.
- Jaffré, J-P. (2004). *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion dans La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écrite*, Paris, France, L'Harmattan, pp. 21-41.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.), Québec : Éditions du Renouveau pédagogique Inc. (ERPI).
- Laforme, C. (2017). *Mise en place d'une pratique collaborative au préscolaire dans le cadre d'un projet de développement du concept du nombre : le cas d'une dyade enseignante-orthopédagogue* (Essai de maîtrise inédit), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant, *Revue préscolaire*, 50 (2), pp. 15-24
- Laplante, J. (2013). *Raconte-moi l'alphabet : De l'école à la maison*. Québec : Septembre Éditeur.
- Laplante, J. (2013). *Raconte-moi les sons*. Québec : Septembre Éditeur,
- Laplante, L. (2012), L'historique de l'orthopédagogie au Québec, *Vie pédagogique*, numéro 160, février 2012, pp. 10-14

- Laplane, L., Brodeur, M., Bédard, M. et Vanier, N. (2011). *Le sentier de l'alphabet*, Centre de Psychoéducation du Québec (CPEQ), Université du Québec à Montréal.
- Larouche, H. (2017), Quelques réflexions à propos de l'apprentissage à l'éducation préscolaire, *Revue Préscolaire*, 55 (4), pp. 9-11
- Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation : Quelle est la mission éducative de la maternelle ? *Psychologie Préventive*, 48, pp. 3-10.
- Leblanc, J. (2003). Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès. *Vie Pédagogique* (127), pp. 48-50.
- Leduc, M.-É., Dumais, C. et Plessis-Bélair, G., (2016). Des livres pour jouer, *Revue préscolaire*. 54 (3), pp. 22-25.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Collection Le Défini Éducatif, Guérin.
- Makdissi, H. e. Boisclair., A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de l'écrit. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2). pp.147-168
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire, *Revue Canadienne de l'éducation*, 42(3), pp. 605-634
- Marinova, K., Dubé, F., Dumais, C., Grégoire, P., Moldoveanu, M., Rajotte, T. et Campbell, B. (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé*. (Rapport n°2017-LC-197400). Rapport déposé au FRQSC .Disponible: <http://www.frgsc.gouv.qc.ca/fr/partenariat/nos-projets-de-recherche/projet/lire-et-ecrire-dans-des-situations-d-apprentissage-issues-du-jeu-construire-un-savoir-partage-oe2mh0yq1461777906639>
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue Préscolaire*, 50(2). pp. 4-8
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative, le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1997). *Programme d'Éducation Préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. pp. 51-68.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire 4 ans*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux), (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Gouvernement du Québec.
- Morin, M-F et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), pp. 663-683.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. (2e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.

- Normand-Guérette, D. (2013). Parents et enseignants des acteurs privilégiés de la prévention primaire, *Psychologie préventive*, 46, pp. 3-12.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2007). *Petite enfance, grands défis II :   ducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2008). *Dix mesures pour une éducation équitable*. Repéré à : <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. and Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension, *Developmental psychology*, 46(5), pp. 984-994.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3     d.). Paris: Armand Colin.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. and Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten, *Early childhood research quarterly*, 15(2), pp. 147-166.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2011). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative, *Recherches qualitatives* –35(1), pp. 4-28.
- Simard, M. Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Smith, P. K. et Pelligrini, A. (2013). Apprendre en jouant. Dans Le jeu, *Encyclopédie sur le développement de l'enfant*, édition révisée, pp. 7-11. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossierscomplets/fr/jeu.pdf>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*/, 45(3), 371-392.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* (Thèse de doctorat). Université du Québec    Montréal.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters, *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (1), p. 55-64

- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck,
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service*, (2^e éd), Montréal: Éditions JFD.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'Éducation* (2^e éd.). Bruxelles: De Boek Université.
- Van Kleeck, A., (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions, *Psychology in the school*, 45, (7), pp. 627-643
- Vandenberghe, R. (2010). La recherche qualitative en éducation: dégager le sens et démêler la complexité. Dans Paquay, L., Crahay, M. et de Ketele, J.-M. (2^e éd.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : de boeck, pp. 57 –68

ANNEXE 1 LETTRE D'INFORMATION



LETTRE D'INFORMATION À LA COMMISSION SCOLAIRE

Les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire

Projet de recherche de Audrey Lamarche, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie), Sous la direction de Corina Borri-Anadon, professeure Département des sciences de l'éducation, UQTR

Nous souhaitons solliciter votre collaboration dans le cadre d'une recherche portant sur les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire. En effet, ce projet nécessite la participation d'orthopédagogues de votre commission scolaire afin de mieux comprendre les pratiques utilisées par l'orthopédagogue dans l'émergence de l'écrit au préscolaire et ainsi améliorer les pratiques professionnelles et personnelles des participants.

Le but de cette lettre d'information est de vous informer de ce qu'implique la participation de ces orthopédagogues à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

Objectifs

Pour tenter de répondre à notre question de projet, deux objectifs seront poursuivis :

- 1) Identifier les pratiques déclarées des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit;

- 2) Identifier les pratiques mises en œuvre par les orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit.

Tâches demandées aux orthopédagogues

La participation de l'orthopédagogue à ce projet de recherche consiste à :

1. Effectuer une entrevue individuelle;
2. Permettre à la chercheuse principale de faire une période d'observation en milieu de travail où il considère intervenir auprès d'élèves du préscolaire afin de soutenir l'émergence de l'écrit.

L'entrevue, variant entre 30 et 45 minutes, pourra être réalisée après les heures de travail ou pendant les heures de travail, selon leur préférence. Le lieu sera à déterminer avec la chercheuse et les participants. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio avec le consentement de l'orthopédagogue.

La période d'observation variant entre 45 et 50 minutes se déroulera aussi dans une école de votre commission scolaire à un moment prédéterminé. Cette période d'observation sera aussi enregistrée sur bande audio avec le consentement de l'orthopédagogue.

Risques, inconvénients, inconforts

Mis à part le temps consacré à la recherche, le risque lié à ce projet est considéré comme nul. Les thèmes abordés lors des entrevues et des observations ne visent pas évaluer ou juger les participants. **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques mises en œuvre par les orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire est le seul bénéfice prévu à leur participation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris:

1. Le nom des participants et participantes ou toutes informations permettant de les identifier n'apparaîtront dans aucun rapport de recherche.
2. Un code numérique sera utilisé au lieu du nom sur la transcription de l'entrevue et de l'observation.
3. Un code numérique sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
4. Les informations recueillies seront conservées sous clé et seules la chercheuse et sa directrice auront accès à la liste des noms et des codes.
5. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant un maximum de deux ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

Une fois le projet démarré, la participante ou le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. Le chercheur se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration de la participante ou du participant.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les participants sont entièrement libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Audrey Lamarche à l'adresse courriel suivante : audrey.lamarche@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

[Audrey Lamarche](#)

[Étudiante à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie](#)

[Université du Québec à Trois-Rivières](#)

ANNEXE 2 COURRIEL D'INVITATION AUX PARTICIPANTS

Bonjour,

Je m'appelle Audrey Lamarche et je suis étudiante à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je vous contacte aujourd'hui afin de solliciter votre participation à mon projet de recherche ayant pour titre : « *Les pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire* » sous la direction de Mme Corina Borri-Anadon, professeure au département des Sciences de l'Éducation de l'UQTR. La responsable des services éducatifs, secteur jeunes à la Commission scolaire Chemin-du-Roy, Madame Sophie Houle, m'a donné son autorisation pour vous contacter.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Cette étude se penchera sur le rôle de l'orthopédagogue dans le soutien du développement des habiletés en émergence de l'écrit au préscolaire en tentant de répondre à la question suivante : « Dans quelle approche se situent les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence de l'écrit? »

Cette recherche poursuit les deux objectifs suivants: 1) décrire les pratiques des orthopédagogues au préscolaire dans le soutien à l'émergence à l'écrit et 2) dégager l'approche dans laquelle elles se situent.

Nature et durée de la participation

Nous vous invitons à

- 1- Répondre à un sondage de quelques minutes seulement

(<https://www.sondageonline.com/s/1d5e5dc>), afin de déterminer si vous répondez aux critères de participation établis pour cette recherche. Si c'est le cas, nous vous recontacterons prochainement.

- 2- Participer à une entrevue semi-dirigée (environ 45 minutes) traitant de vos pratiques au préscolaire en soutien à l'émergence de l'écrit. Les données recueillies seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. De plus, cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (no du certificat éthique : CER-18-247-07.21). Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter à cette adresse (audrey.lamarche@ugtr.ca).

En espérant avoir la chance de vous rencontrer et en vous remerciant à l'avance de l'intérêt porté à ce projet, veuillez accepter mes plus sincères salutations,

Audrey Lamarche

Étudiante à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie

Université du Québec à Trois-Rivières

ANNEXE 3 SONDAGE POUR LA RECHERCHE DE PARTICIPANTS

Page 1

Bonjour à vous !

Le présent sondage a pour but de vérifier si vous répondez aux critères d'inclusion pour participer à mon projet de recherche ayant pour titre « Les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire ». Il ne prendra que quelques minutes de votre temps pour y répondre. Si vous faites parties des personnes répondant aux critères, je vous recontacterai prochainement afin de vous faire parvenir les détails pour votre participation au projet et établir avec vous un calendrier de rencontre.

Merci à l'avance !

Audrey Lamarche (audrey.lamarche@uqtr.ca)

Étudiante à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie

Université du Québec à Trois-Rivières

Page 2

Afin d'éviter de recevoir ce sondage plus d'une fois, veuillez indiquer votre nom dans la case suivante. Cela me permettra de faire un suivi des réponses. Merci ! *

Page 3

Êtes-vous bien orthopédagogue pour la Commission scolaire Chemin-du-Roy ? * oui non » continue avec Page 8

Page 4

Dans votre pratique, intervenez-vous auprès de la clientèle préscolaire ?
oui non » continue avec Page 8

Page 5

Combien d'heures par semaine sont consacrées à la clientèle préscolaire dans votre pratique ? moins de 1 heure 1 à 2 heures

3 à 4 heures

5 heures et plus

Page 6

Seriez-vous intéressé(e) à recevoir de plus amples détails afin de participer à mon projet de recherche portant sur les pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien de l'émergence de l'écrit au préscolaire? Votre participation consiste à assister à une entrevue semi-dirigée concernant les pratiques orthopédagogiques au préscolaire à un moment et un endroit choisis selon vos préférences.

oui non » continue avec

Page 8

Page 7

Merci de votre intérêt porté à ce projet de recherche. Veuillez me laisser vos coordonnées pour je puisse vous contacter prochainement afin de poursuivre la démarche.

Prénom et Nom

Numéro de téléphone

courriel

Veillez indiquer le moyen privilégié pour vous contacter. *

Téléphone

Courriel

Page 8

Malheureusement vous ne répondez pas aux critères recherchés. Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce court sondage !

Audrey Lamarche

Étudiante à la maîtrise en éducation, profil orthopédagogie

ANNEXE 4 CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, [Audrey Lamarche](#), m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet [Les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence à l'écrit au préscolaire](#). J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Je consens à participer à un entretien semi-structuré enregistré sur bande audio.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

ANNEXE 5 QUESTIONS POUR GUIDER LES ENTREVUES

a) Informations générales :

1. Accueil du participant (orthopédagogue) et procédures liées à la confidentialité
2. Explications du fonctionnement de l'entrevue :
 - a) Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
 - b) Vous pouvez prendre le temps qu'il vous faut avant de répondre à une question
 - c) En tout temps, vous êtes libres de ne pas répondre à une question
 - d) Si vous avez besoin de précisions ou si vous voulez que je reformule une question, n'hésitez pas à le mentionner.

3. Signature du consentement

b) Questions sociodémographiques :

1. Quelle est votre formation (baccalauréat, maîtrise ou autre) ?
2. Combien d'années d'expérience comptez-vous en tant qu'orthopédagogue?
3. Quel est votre rôle dans l'école?
4. Quelle est votre expérience au préscolaire?

c) Représentation générale de l'éducation préscolaire :

1. Selon vous, à quoi sert le préscolaire? Quel est son mandat?
2. On entend souvent dire que la maternelle doit préparer les enfants à l'école. Qu'est-ce que cela veut dire pour vous? (CSE, 2012, p.105)

3. On entend parler de tensions entre une approche centrée sur l'apprentissage par le jeu et une approche centrée sur l'enseignement des prédicteurs en lecture au préscolaire. Ces tensions se manifestent-elles dans votre milieu? Si oui, comment?

(CSE, 2012). Où vous situez-vous, en tant qu'orthopédagogue, dans ce débat?

Pourquoi? Comment justifiez-vous votre positionnement?

d) Pratiques orthopédagogiques de soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire :

1. * De quelle façon votre pratique permet-elle un soutien au niveau de l'émergence de l'écrit chez les élèves de préscolaire?

*Quand vous soutenez l'émergence de l'écrit, que faites-vous? Donnez-moi un exemple.

*Quels sont les forces et les défis des élèves rencontrés au préscolaire face à l'émergence de l'écrit?

*Quelles sont leurs difficultés? Comment faites-vous face aux difficultés mentionnées précédemment? (obj. 1 et 2)

2. Qu'est-ce qui vous semble le plus important de travailler pour soutenir l'émergence de l'écrit? Pourquoi? (obj.2)

3. De quelle façon travaillez-vous la dimension culturelle (**fonctions et usages sociaux de la lecture et de l'écriture, à quoi ça sert ? Quand est-ce qu'on utilise l'écrit dans le quotidien**) de l'écrit dans votre pratique?

*La dimension sociale (**contact avec des modèles de lecteur**)?

* La dimension cognitivolinguistique (**conventions de l'écrit : sens de l'écriture et de la lecture, notions de mots, phrases, sons, etc.**)? (obj. 1)

4. Lorsqu'il est question d'intervention pour un soutien à l'émergence de l'écrit, quelles sphères de développement de l'enfant sont visées par votre pratique (**Affective, Motrice et physique, Méthodes de travail, Cognitive, Langagière, Sociale**)? (faire un lien avec le programme de formation) Pourquoi? De quelle façon? (obj. 1 et 2)
5. Quelle est la nature de vos activités orthopédagogiques réalisées au préscolaire? (**Est-ce que ce sont plus des jeux, des activités structurées, un peu des deux ?**) Pouvez-vous me donner un exemple? Utilisez-vous un matériel en particulier pour vos interventions? Est-ce que l'objectif est connu des élèves?
6. Comment décrieriez-vous le modèle de service dans lequel s'inscrit votre pratique orthopédagogique au préscolaire? Où se déroulent vos interventions (à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe)? Avec quels élèves? À quelle fréquence? Est-ce que vous travaillez en collaboration (consultation) avec l'enseignant(e) ? En co-enseignement? Est-ce que vous collaborez auprès des parents? auprès d'autres acteurs du milieu scolaire?
7. Considérez-vous que votre pratique de soutien à l'émergence de l'écrit est de nature préventive? Pourquoi? Quel est la cible de la prévention le cas échéant? Donnez-moi un exemple. (obj.1)
8. Quelle est votre clientèle-cible au préscolaire? Est-ce que vous intervenez auprès de tous les élèves? auprès de quelques élèves plus vulnérables ou seulement auprès d'élèves déjà ciblés? De quelle façon les élèves sont-ils ciblés? Quelle place accordez-vous au dépistage? À l'intervention auprès des élèves déjà ciblées? Utilisez-vous un matériel en particulier pour le dépistage au préscolaire? (obj.1)
9. De quelle façon évaluez-vous la progression d'un élève? (pré-test?, posttest? Observations de l'enseignante?)

10. En terminant, est-ce que vous auriez autre chose à ajouter au sujet de votre pratique en soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire qui pourrait être intéressant pour cette recherche?

e) Remerciements

ANNEXE 6 CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Les pratiques des orthopédagogues dans le soutien à l'émergence à l'écrit au préscolaire

Chercheur(s) : Audrey Lamarche
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-18-247-07.21

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 07 septembre 2018 au 07 septembre 2019

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 07 septembre 2018